Niveau(x) d'enseignement : 4
Centre d'intérêt : 200

Numéro EDUQ : 9170555

Trépanier, Diane.

Le vécu organisationnel des adolescents(es) à la polyvalente : exploration des rapports de l'élève à l'institution scolaire / par Diane Trépanier. -- [Trois-Rivières?] : D. Trépanier, 1989.
ix, 179 f. ; 28 cm.

Résumé: f. ii-iii. "Rapport de recherche présenté ... [à l'] Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 177-179.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

---

Descripteur(s): Opinion des jeunes * Opinion de l'étudiant * Attitude des jeunes * Attitude de l'étudiant * Relations étudiants-école * Relations maître-élèves * Relations interpersonnelles * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de cette recherche est de mieux connaître le vécu organisationnel des adolescents dans la polyvalente et de déterminer les principaux éléments intervenant dans l'appréciation qu'ils font de leur vécu à l'école. Pour ce faire, on recueille, au moyen d'entretiens et de questionnaires, des données descriptives sur les opinions, les perceptions, les sentiments et les attitudes de 246 étudiants, dont 132 de secondaire I et 114 de secondaire V. Les résultats obtenus sont analysés au moyen de l'analyse stratégique empruntée à Crozier et Friedberg dans leur ouvrage ##L'acteur et le système##. Cette méthode utilisant les concepts du système d'action concret permet de traiter les données de manière à pouvoir les analyser en tenant compte de la rationnalité de l'acteur dans ses comportements et attitudes, et en le situant en rapport à d'autres acteurs. Il ressort de ces données, de façon très générale, que le vécu organisationnel des adolescents à la polyvalente est caractérisé par des relations de dépendance à l'égard des professeurs.

Type de document :

Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ: 9170555
Centre d'intérêt: 200

Trépanier, Diane.

Le vécu organisationnel des adolescents(es) à la polyvalente : exploration des rapports de l'élève à l'institution scolaire / par Diane Trépanier. -- [Trois-Rivières?] : D. Trépanier, 1989.
ix, 179 f. ; 28 cm.

Résumé: f. ii-iii. "Rapport de recherche présenté ... [à l'] Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 177-179.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

---

Descripteur(s): Opinion des jeunes * Opinion de l'étudiant * Attitude des jeunes * Attitude de l'étudiant * Relations étudiants-école * Relations maître-élèves * Relations interpersonnelles * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de cette recherche est de mieux connaître le vécu organisationnel des adolescents dans la polyvalente et de déterminer les principaux éléments intervenant dans l'appréciation qu'ils font de leur vécu à l'école. Pour ce faire, on recueille, au moyen d'entretiens et de questionnaires, des données descriptives sur les opinions, les perceptions, les sentiments et les attitudes de 246 étudiants, dont 132 de secondaire I et 114 de secondaire V. Les résultats obtenus sont analysés au moyen de l'analyse stratégique empruntée à Crozier et Friedberg dans leur ouvrage ##L'acteur et le système##. Cette méthode utilisant les concepts du système d'action concret permet de traiter les données de manière à pouvoir les analyser en tenant compte de la rationnalité de l'acteur dans ses comportements et attitudes, et en le situant en rapport à d'autres acteurs. Il ressort de ces données, de façon très générale, que le vécu organisationnel des adolescents à la polyvalente est caractérisé par des relations de dépendance à l'égard des professeurs.

Type de document:

UNIVERSITE DU QUEBEC

91 70555

LE VECU ORGANISATIONNEL DES ADOLESCENTS(ES) A LA POLYVALENTE:
exploration des rapports de l'élève à l'institution scolaire

par

DIANE TREPANIER

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche présenté au

Comité des études avancées

Université du Québec à Trois-Rivières

juin 1989

RESUME

De nombreuses études se sont déjà penchées sur divers aspects considérés problématiques dans les écoles. Mais, malgré tout ce qu'elles ont pu apporter à ce jour comme informations, des problèmes demeurent non résolus. Entre autre, on comprend toujours mal pourquoi tant de jeunes quittent prématurément l'école, pourquoi l'échec scolaire touche encore un grand nombre d'élèves malgré des méthodes pédagogiques de plus en plus élaborées, bref, pourquoi les élèves abandonnent l'école alors que celle-ci est considérée dans notre société, comme le principal tremplin vers la vie d'adulte, le lieu-clé dans la socialisation des jeunes.

Nous avons donc posé un regard sur la polyvalente, sous l'angle de l'analyse stratégique propre à la théorie des organisations de Crozier et Friedberg (dans L'acteur et le système, 1977). L'élève y est alors considéré, au même titre que toutes les autres personnes de la polyvalente, comme un acteur rationnel. Cette théorie nous a permis d'explorer le vécu organisationnel de l'adolescent en le situant non pas uniquement comme destinataire de l'action collective éducative visant l'acquisition d'une série d'apprentissages déterminés et prévus par le programme du Ministère de l'éducation du Québec, mais également comme "contributeur" dans cette action. La référence à cette théorie reposant sur les systèmes d'action concrets, lesquels servent à résoudre de façon informelle les problèmes du quotidien non prévus par l'organisation, permet l'utilisation de concepts tels que stratégie, relation de pouvoir, marge de liberté et zone d'incertitude. L'adolescent alors étudié en tant qu'élève en interaction avec d'autres acteurs, et non pris isolément comme sujet d'expérimentation, se voit attribuer une part active à son propre développement et une capacité de faire des choix rationnels et stratégiques par rapport à son cheminement dans la polyvalente.

En allant rencontrer des adolescents de secondaire I et de secondaire V dans leur polyvalente, nous avons pu déterminer les principaux éléments intervenant dans l'appréciation qu'ils font de leur vécu à l'école. Nous avons pu observer que le vécu organisationnel des adolescents dans la polyvalente est largement déterminé par les relations que ceux-ci établissent à l'égard des professeurs, représentants des adultes, ainsi que des pairs, seuls partenaires offrant des relations vraiment ancrées dans leur quotidien en tant qu'adolescents et non seulement en tant qu'élèves.

Constamment invités à se définir par rapport à l'avenir plutôt que par rapport à ce qu'ils vivent présentement, les adolescents semblent faire une appréciation de l'école de plus en plus caractérisée par une attitude de retrait, désinvestissant l'institution scolaire où les seuls enjeux ayant droit de cité sont différés dans un futur largement indéterminé.

L'élève, perçu uniquement comme destinataire de l'action éducative, se voit restreint dans sa capacité à infléchir le cours des activités qui lui sont destinées. Adoptant d'abord une attitude individualiste à son arrivée dans une polyvalente anonyme et fort différente de l'école primaire qu'il vient de quitter, l'élève chemine vers une forme de solidarité avec ses pairs, lui permettant d'alléger le poids des contraintes organisationnelles qui pèsent de plus en plus lourdement dans sa quête d'autonomie et d'identité personnelles et sociales.

Toutefois, ce désinvestissement des adolescents par rapport à l'école ne traduit pas nécessairement une indifférence face à la réussite scolaire. Au contraire, cette réussite est tellement importante à leurs yeux, qu'elle surpasse l'objectif de vouloir s'approprier leur environnement. En effet, l'adolescent sait que sur le plan scolaire, la façon de s'en "sortir gagnant" dépend de ses résultats académiques. Mais, comme l'adolescence est une période marquée par l'élaboration de projets personnels à court terme et qu'ils sont tout aussi importants dans son développement global, l'adolescent, étant un acteur rationnel, adopte alors une position lui permettant d'atteindre ses objectifs liés au futur - par les activités scolaires - tout en réalisant ses objectifs liés à l'immédiat - par les activités parascolaires, non retenues comme éléments traduisant la réussite d'un élève. Pourtant, le développement harmonieux de l'adolescent dépend autant des objectifs scolaires que des objectifs personnels à l'élève. Mais la polyvalente offre finalement peu d'espace et de temps pour les relations des adolescents entre eux.

Nous pouvons tout de même considérer l'élève comme un acteur actif dans son cheminement scolaire, mais dont la marge de manoeuvre est passablement restreinte par des sources de pouvoir reposant presqu'essentiellement sur les ressources humaines que constituent les pairs. Mais comme cette ressource comporte plusieurs aléas tels que la cohésion de ce groupe d'acteurs, il semble que les adolescents miseront de plus en plus sur la marge de liberté initiale de tout acteur, fortement déterminée par l'imprévisibilité de leurs comportements, en adoptant des attitudes semblant non rationnelles aux yeux des adultes, telles que le désinvestissement face à l'institution scolaire.

NOTE: Le genre masculin a été utilisé afin d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Des remerciements particuliers s'adressent à monsieur Jean Luc Gouveia, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour avoir généreusement fourni des conseils judicieux tout au long de cette étude.

Une reconnaissance s'adresse aux trois écoles qui ont ouvert leur porte pour la cueillette des données. L'importante collaboration des directeurs, des professeurs et des élèves a permis la poursuite et la réalisation de cette étude.

Enfin, un merci tout spécial à mes collègues de travail qui m'ont offert leur collaboration dans le but de rendre possible la présentation de ce rapport dans les délais prévus.

TABLE DES MATIERES

page

RESUME ii

REMERCIEMENTS iv

TABLE DES MATIERES v

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX viii

LISTE DES APPENDICES ix

CHAPITRE I: Problématique

1.1 Situation du problème: l'élève a-t-il un rôle dans son cheminement scolaire? 1

1.2 Objet de la recherche: l'élève à la fois destinataire et "contributeur" de l'action éducative 4

1.3 Importance de la recherche: l'élève est un acteur actif et rationnel 8

1.4 Limites de l'étude 9

1.5 Définitions: organisation - contingence - vécu organisationnel - système d'action concret 12

CHAPITRE II: "La polyvalente théorique"

2.1 Cadre conceptuel 23

2.1.1 Définition des éléments d'un système d'action concret 28

2.1.2 Dynamique de l'émergence d'un système d'action concret ... 44

2.2 Questions de recherche:

2.2.1 Postulats 53

2.2.2 Assises empiriques 55

2.2.3 Questions et sous-questions 59

2.2.4 Prévisions 61

2.2.5 Variable 62

CHAPITRE III: Méthodologie

3.1 L'analyse stratégique 63

3.2 Population:

3.2.1 Les polyvalentes 65

3.2.2 Population concernée par les entretiens 66

3.2.3 Population concernée par le questionnaire 67

3.3 Instruments de collecte de données:

3.3.1 Les entretiens 67

3.3.2 Le questionnaire 68

3.4 Procédures pour le recueil des données:

3.4.1 Les entretiens 69

3.4.2 Le questionnaire 70

3.5 Procédures pour l'analyse des données:

3.5.1 Les entretiens 71

3.5.2 Le questionnaire 73

CHAPITRE IV: Présentation et discussion des résultats

4.1 Le traitement des données 76

4.2 Résultats obtenus pour chacun des deux groupes d'élèves en fonction des trois champs d'appréciation de leur vécu organisationnel:

4.2.1 Secondaire I 80

4.2.2 Secondaire V 88

4.3 Analyse comparative des résultats en fonction du niveau scolaire:

4.3.1 Appréciation des pairs....................................106

4.3.2 Appréciation des adultes..................................113

4.3.3 Appréciation de l'école...................................118

4.4 Liaisons entre les indices: portraits globaux:

4.4.1 Les élèves de secondaire I................................123

4.4.2 Les élèves de secondaire V................................126

4.4.3 Principaux traits de différenciation entre les élèves de secondaire I et de secondaire V.......................129

4.4.4 Principaux traits communs des élèves de secondaire I et de secondaire V...132

4.5 Interprétation et discussion des résultats.........................135

4.5.1 Cheminement de secondaire I à secondaire V..............137

4.5.2 Le modèle général...141

CHAPITRE V: <u>Synthèse des résultats et conclusion</u>

5.1 Synthèse des résultats...150

5.2 Conclusion...158

APPENDICES...162

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..177

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

page

Figure 1 Eléments constitutifs d'un système d'action concret...27

Tableau 1 Synthèse de la pré-enquête............................57

Tableau 2 Résultats des réponses au questionnaire par les élèves de sec. I et de sec. V: Appréciation des pairs.................................95

Tableau 3 Résultats des réponses au questionnaire par les élèves de sec. I et de sec. V: Appréciation des adultes..............................97

Tableau 4 Résultats des réponses au questionnaire par les élèves de sec. I et de sec. V: Appréciation de l'école..............................100

Tableau 5 Résultats des réponses au questionnaire par les élèves de sec. I et de sec. V: Appréciation des activités scolaires.................104

Tableau 6 Résultats des réponses au questionnaire par les élèves de sec. I et de sec. V: Appréciation des activités parascolaires.............105

LISTE DES APPENDICES

page

Appendice A Protocole d'entretien..............................162

Appendice B Questionnaire......................................167

CHAPITRE I

Problématique

1.1 Situation du problème: l'élève a-t-il un rôle dans son cheminement scolaire?

Polyvalente, adolescence, socialisation, voilà des concepts fortement utilisés dans diverses disciplines, que ce soit la psychologie, l'éducation, la sociologie, voire même l'histoire ou la récréologie. Toutefois, ces disciplines sont relativement récentes; l'aînée de celles-ci, soit la sociologie, s'est vue attribuer des secteurs d'études de plus en plus nombreux et diversifiés. Et l'apparition de "l'adolescence", cette nouvelle classe d'âge dans notre société, a donné lieu à maintes études, tant sur les plans développemental, culturel, biologique que sociologique. Il existe en fait beaucoup plus de littérature sur l'adolescence qu'il n'existe de place réelle pour cette catégorie d'âge dans notre monde actuel, bien que l'on crée des lieux de rencontre, des objets de consommation, des activités, tous destinés aux adolescents; il y a même un type d'école qui les distingue de l'enfance et de l'état adulte, la polyvalente (ou l'école secondaire). Et c'est principalement par la polyvalente que s'est institutionnalisée, plutôt que véritablement incarnée, l'adolescence.

On entend à travers divers médias une multitude de propos qui ont, malheureusement, une résonnance plutôt négative. On craint pour ces jeunes adolescents, relève de notre société, un manque d'autonomie, une difficulté à assumer des responsabilités, un désintéressement face à l'engagement social et même une certaine ignorance sur le plan académique. On clame avec inquiétude, les taux élevés d'échecs scolaires, les abandons prématurés des études, la délinquance toujours présente chez ces jeunes, pour ne citer que ces éléments. Bref, notre vision de l'adolescence est peu rassurante, elle est même alarmante.

Or, la polyvalente est un lieu où se vit une grande partie de l'adolescence. C'est aussi le lieu où s'effectuent des apprentissages pour lesquels des objectifs précis et des finalités ont été énoncés par le ministère de l'éducation dans son Enonce de politique et plan d'action (1). Les finalités portent sur quatre points principaux: le développement de la personne, l'accès à l'enseignement, le complément de la famille et les valeurs à transmettre, soit les valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales ainsi que spirituelles et religieuses. Quand on regarde les objectifs premiers de l'éducation scolaire on les traduit, pour le niveau secondaire, de la façon suivante: "permettre à l'adolescent de poursuivre sa

---

1. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action, 1979.

formation générale et de s'orienter dans la vie en se situant comme individu qui fait partie d'une collectivité" (1), et nous soulignons. Comme l'école secondaire veut préparer à la vie professionnelle et sociale, le Ministère souligne de plus que:

> à mesure que les adolescents grandissent, et généralement entre 12 et 18 ans, ils prennent conscience de plus en plus des responsabilités qui seront les leurs quand ils auront à décider de leur avenir. Les objectifs de l'éducation à l'école secondaire tiennent compte de ce trait fondamental de l'adolescence. (2)

Mais d'autre part, l'école est également un lieu où les adolescents se construisent une personnalité sociale. Les buts que poursuit l'école, confirment cet aspect de ses rôles. Cependant, on l'accuse d'échouer dans ses tentatives d'innover, les programmes ne réalisent pas les apprentissages projetés, les jeunes ne sont pas formés comme ils devraient l'être. Ceci lui vaut des critiques qui découlent de perceptions et du vécu de la part des individus qui y évoluent. Les constats d'échec répétés ont retenu l'attention des chercheurs. Dans l'ensemble on les a attribués à tout sauf à l'institution et à ce qui s'y déroule, c'est-à-dire aux systèmes d'action concrets des acteurs évoluant dans la polyvalente. En effet, on a accusé des programmes de formation de ne pas répondre aux besoins des élèves, les enseignants et des méthodes pédagogiques inadéquates, un impact psychologique négatif d'une polyvalente trop grande sur les élèves, de mauvaises administrations,

---

1. Ibid. p. 29
2. Ibid. p. 30

des facteurs socio-économiques qui défavorisent certaines clientèles, bref maints facteurs extérieurs à l'élève lui-même. On y considère d'ailleurs l'élève plutôt comme un consommateur passif, on veut le rendre capable de ceci ou de cela, plutôt qu'il se rende capable d'atteindre les objectifs poursuivis par le système d'éducation en prenant une part active à son développement. Et en posant un regard davantage axé sur l'institution et ce qui s'y déroule, soit les systèmes d'action concrets des acteurs, cela permet d'explorer d'autres aspects des causes qu'on a déjà imputées aux échecs de l'école; l'élève alors considéré au sein d'un système de relations plutôt qu'analysé isolément, devient un acteur rationnel dans un milieu donné.

1.2 Objet de la recherche: l'élève à la fois destinataire et "contributeur" de l'action éducative

Si l'école répond à un besoin d'éducation par une action sociale collective, se traduisant par des choix d'objectifs, de structures organisationnelles, de stratégies pédagogiques, de règlements, etc., si toute action collective engendre la participation de tous les acteurs impliqués, comment alors éliminer l'élève en tant qu'acteur dans l'opérationnalisation de l'action éducative et dans la réussite ou l'échec de l'école, ou de l'élève?

Nous savons par ailleurs que la polyvalente est un cadre de vie obligé, l'école étant obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les élèves ont peu, sinon pas, d'emprise sur l'organisation du système scolaire, et c'est dans ce milieu que se passe une bonne partie de l'adolescence. De plus, cette période, marquée par une quête de l'identité personnelle et sociale, est celle où émergent des projets personnels à court terme chez les adolescents. D'autre part, la polyvalente constitue un lieu caractérisé par l'anonymat et la distance excessive des enjeux qu'elle représente pour les adolescents. Dominique Paty écrivait d'ailleurs:

> L'institution scolaire, c'est d'abord les quatre murs du collège, l'obligation de s'y tenir, les plaisirs et les déplaisirs qu'on y trouve dans l'immédiat, mais c'est aussi le devoir de se définir par rapport à l'avenir. (1)

Cependant, l'absence de perspective chez les adolescents, dans un milieu de vie reposant sur des enjeux différés et sur une rationnalité impersonnelle, peut nous laisser supposer que les relations des élèves à la polyvalente sont souvent caractérisées par le rejet, et que celles établies à l'égard des adultes en sont de révolte. C'est du moins ce que remarquait Paty lors d'une enquête effectuée dans 12 collèges français. (2)

---

1. Paty, Dominique, 12 collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui, Paris: C.N.R.S. Documentation française, 1981, p.93.

2. Ibid.

Mais, il demeure difficile de prédire avec exactitude, le vécu organisationnel des acteurs et ce, pour différentes raisons. Il est important de retenir que dans une polyvalente, l'institution change comme change sa clientèle, en particulier celle des élèves, rendant ainsi difficile la prééminence d'un modèle de liens. Toute polyvalente se bâtit son environnement qui n'a rien de comparable avec une autre. Sa contingence, les caractéristiques de ses acteurs, les enjeux différents entre les groupes en présence et leurs différentes possibilités de marge de manoeuvre, constituent quelques-uns de ces facteurs de différenciation.

Il y a dans le fonctionnement d'une polyvalente un ensemble d'enjeux institutionnels moins explicites, moins identifiés institutionnellement mais qui conditionnent les relations des adolescents à leurs apprentissages, aux adultes, à leurs pairs. Ces enjeux peuvent être d'ordre scolaire, de la démocratie, de l'ordre des aspirations, de la légitimité des structures, de l'ordre de l'acceptation ou de rejet de l'institution scolaire et des adultes qui y évoluent, de l'échec ou de la réussite scolaire. Dominique Paty écrivait à ce sujet:

> ... les structures scolaires et pédagogiques restent un appareil complexe, rigide, soumis à une rationnalité qui fait de l'éducation un processus unilatéral (quelle que soit la place que l'on concède ici et là aux méthodes dites "actives"). (1)

---

1. Ibid. p. 124.

Dans cette rationnalité, bien des processus ramènent à l'imposition d'un modèle déjà construit. Quoi qu'on pense de ce modèle et de la valeur des méthodes employées, on voit mal comment pourraient ne pas exister des tensions fortes entre cette rationnalité impersonnelle et reposant sur des enjeux différés, et l'émergence chez les adolescents de projets personnels et à court terme. C'est en ce sens qu'on pourrait comprendre que les structures scolaires leur paraissent si souvent arbitraires, illégitimes, parfois absurdes, et en tout cas comme un monde où ils font presque figure d'étrangers. Aussi, les revendications des adolescents visent-elles surtout à se réapproprier l'institution, par plus de démocratie et une emprise moins grande du domaine proprement pédagogique, non pas sur leur temps et leur énergie, mais sur leur personnalité.

L'élève étant une totalité, nous pensons qu'il est dans la classe de géographie ou à la cafétéria, ce qu'il est dans la classe de sciences. Il est un acteur dont le comportement résulte de construits organisationnels de son vécu, à partir des normes, des règles, des pratiques, des moyens et des idées, des gens présents dans la polyvalente. L'élève est donc un acteur à part entière, agissant et réagissant dans son milieu et son environnement, tout en s'y conformant et en le modifiant. Il n'est pas que le destinataire d'une action, il est aussi un "contributeur" dans l'action, où son vécu organisationnel est sa référence pour orienter son action quotidienne.

Cependant, la polyvalente et l'ensemble des acteurs qui y évoluent, ont des attentes bien définies par rapport à l'élève. Toute une structure est élaborée afin de favoriser les réponses à ces attentes et d'orienter ses actions, mais il semble que cela ne suffise pas car les élèves ne réalisent pas toujours les apprentissages projetés; on semble oublier de considérer la part active de l'élève dans son développement, en le confinant à l'unique statut de destinataire prêt à recevoir l'enseignement de la façon dont on a prévu qu'il serait reçu.

1.3 Importance de la recherche: l'élève est un acteur actif et rationnel

Une meilleure connaissance de cet acteur qu'est l'élève dans une polyvalente devrait permettre de comprendre un autre volet de la réalité qui conditionne l'action de l'école, en fournissant des éléments précieux sur les rapports pédagogiques. Par exemple, l'élève sachant très bien que ses rapports avec le professeur sont, pour une bonne partie, basés sur ses réalisations scolaires, il décidera d'aller rencontrer ses amis plutôt que de faire ses devoirs, tout en sachant qu'une sanction peut s'ensuivre. Et quand viendra le moment de rendre le travail qu'il <u>a choisi</u> de ne pas effectuer, il aura toujours une raison à présenter au professeur. L'élève a fait un choix qui peut sembler irrationnel par rapport à la réussite scolaire mais qui peut, par contre, être rationnel par

rapport à ses buts personnels et à sa quête d'autonomie qui, souvent, passe par l'opposition à l'adulte. Et en ce sens, l'élève est tout aussi actif et rationnel quoi qu'il décide de faire ou de ne pas faire. Il agit en fonction de sa propre perception de la situation qu'il vit, des buts qu'il poursuit et des gains et pertes qu'il anticipe.

D'autre part, la socialisation des jeunes a surtout été étudiée jusqu'à présent en termes de socialisation à des valeurs; on manque d'études portant sur les modifications des rapports à autrui et de l'engagement dans des institutions. Cette étude devrait également apporter des champs nouveaux de réflexion sur les facteurs qui favorisent l'efficacité de la transmission des savoirs. Enfin, il nous sera permis d'entrevoir pourquoi, malgré des solutions apportées aux problèmes scolaires, la polyvalente connait encore et toujours des problèmes d'apprentissage. En effet, l'action de l'élève est réelle et elle contrecarre d'autant plus les effets prévus par l'institution, par les enseignants et les intervenants éducatifs.

1.4 Limites de l'étude

Cette étude se propose donc de jeter un regard sur une des composantes de la polyvalente à savoir, le sens d'un vécu à l'intérieur d'une organisation comme la polyvalente, en considérant

l'impact mutuel entre cette dernière et les élèves. De plus, sachant que les acteurs changent d'année en année, particulièrement les élèves, les résultats d'une telle analyse ne sont pas transférables à d'autres élèves et à d'autres polyvalentes. Soulignons aussi que toute étude faisant appel à l'expression d'opinions, et à la subjectivité implicite, oblige le chercheur à tenir compte de tout l'aspect informel, mais riche par sa possibilité de nuancer les propos, dans sa démarche d'analyse.

Nous savons également qu'au départ les élèves n'arrivent pas à la polyvalente avec un bagage culturel et intellectuel équivalent et qu'il se modifie différemment avec l'expérience, de même que leur provenance socio-économique n'est pas nécessairement homogène, facteur maintes fois démontré dans les capacités inégales d'adaptation à un milieu donné. Cependant, nous ne retenons pas ces éléments à titre de variables; nous les prenons à titre de postulats dont l'importance est considérée par le concept de contingence, qui se définit entre autre par l'imprévisibilité des acteurs, selon la méthode de l'analyse stratégique.

Par ailleurs, notre étude se concentre sur l'un des groupes d'acteurs de la polyvalente, soit le groupe des élèves. Nous interrogeant sur l'aspect actif du rôle de l'adolescent dans son cheminement scolaire, nous insisterons davantage sur certains des concepts de notre cadre théorique, dans notre analyse du vécu de cet acteur (l'adolescent) à l'intérieur de systèmes d'action

concrets; les concepts auxquels nous ferons davantage appel sont la marge de liberté, les zones d'incertitude, les relations de pouvoir et les stratégies. Ces concepts nous permettront d'étudier la marge de manoeuvre réelle dont dispose l'élève dans la polyvalente et les ressources qui lui sont accessibles dans les relations de pouvoir qui le lient aux autres acteurs, notamment, les professeurs. En effet, tout élève de la polyvalente évolue comme dans un labyrinthe présentant plusieurs possibilités de choix quant à son parcours, et se composant d'éléments qui sont les autres acteurs comme les professeurs, les adultes, les pairs et d'éléments organisationnels comme les règlements, les services, les rapports formels, les programmes, les activités... De la capacité de l'adolescent à déjouer les obstacles ou de profiter des opportunités du parcours, découle le fait qu'il atteint ou pas la sortie du labyrinthe (ses objectifs de formation ou de développement personnel).

A la lumière de cette étude, nous pourrons alors mieux comprendre comment certains comportements des élèves, apparremment non rationnels, peuvent être compris comme le résultat de stratégies visant la réussite globale de l'adolescent dans son développement tant scolaire que personnel.

Enfin, nous nous devons de souligner la difficulté d'utiliser la théorie "crozienne"; même si elle est transférable à tout type d'organisation, dont le scolaire, et qu'elle fut à la base d'autres

études portant sur des écoles et des collèges français, elle demeure une théorie complexe, surtout qu'elle fait appel à une démarche hypothético-inductive. La part de subjectivité et d'informel y tient une grande place et rien n'est déterminé à l'avance; c'est une théorie à fonction descriptive et non prédictive et en ce sens, ce type d'analyse s'apparente beaucoup plus à la méthode exploratoire qu'expérimentale dans sa capacité à expliquer ce qui est observé. Cette théorie a, par contre, l'avantage d'apporter un regard nouveau sur l'organisation et ses acteurs. Elle permet au chercheur de construire une réalité à partir des éléments informels et implicites d'un vécu organisationnel.

1.5 Définitions: organisation, contingence, vécu organisationnel, système d'action concret

Organisation:

Une organisation n'est pas un lieu ni une entreprise; elle est une réponse à une action collective, c'est-à-dire une action organisée. Dans cette étude, il s'agit de l'action collective en vue de répondre au besoin d'éducation d'une société, et c'est à la polyvalente que cette société a remis la responsabilité de le satisfaire, en s'organisant pour qu'à travers l'ensemble des besoins collectifs, chaque élève puisse y retrouver ses besoins personnels.

L'organisation dont il est question dans l'étude, est en fait tout le système éducatif mis sur pied à la polyvalente, incluant toutes les activités et leur fonctionnement, les interactions des acteurs impliqués. Et l'action organisée n'est pas un phénomène naturel; elle répond à des objectifs particuliers pour lesquels des moyens ont été déterminés en vue de leur atteinte. En prenant, par exemple, l'objectif lié à l'apprentissage d'une matière scolaire, que la société a jugé essentielle dans la formation de ses individus, la polyvalente organise une action pédagogique qui tient compte de la structure choisie pour dispenser l'enseignement et ce, en fonction de ce que la société actuelle privilégie comme moyen de communication et de ses orientations générales. L'action organisée est donc un construit social et dont l'existence pose problème. Ce problème en est un d'organisation et, nos modes d'action collective, comme le définissent Crozier et Friedberg:

> ne constituent rien d'autre que des solutions toujours spécifiques, que des acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, ont créées, inventées, instituées pour résoudre les problèmes posés par l'action collective et, notamment, le plus fondamental de ceux-ci, celui de leur coopération en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, malgré leurs orientations divergentes.
>
> ....
>
> (Il s'agit) d'un mode d'articulation et d'intégration de comportements divergents et contradictoires ... qui - en orientant les comportements des acteurs et en circonscrivant leur liberté et leurs capacités d'action - rend possible le développement des entreprises collectives des

hommes, mais conditionne en même temps profondément leurs résultats. (1)

Organisation et action collective sont donc complémentaires. Elles sont les deux faces du problème de la structuration des champs, ici la polyvalente, à l'intérieur desquels l'action se développe. L'organisation est en ce sens la redéfinition des problèmes à travers une structuration humaine, laquelle organisation est aussi un moyen pour contrôler et réguler ses membres.

Or, l'organisation est caractérisée par les traits suivants: "divisions des tâches, distribution des rôles, système d'autorité, système de communication, système de contribution-rétribution." (2) La division des tâches fonde la différence entre un groupe structuré et celui qui ne l'est pas. La distribution des rôles est un des enjeux principaux de la définiton des organisations et il est bon d'ajouter que rôle signifie que chacun peut accomplir une tâche d'une manière particulière; aucun nouveau titulaire d'un poste ne l'exécute exactement de la même manière que l'ancien et d'où le mot rôle qui renvoit à acteur. Le système d'autorité, quant à lui, a pour but de veiller à l'adéquation entre le comportement de l'individu et les buts que les organisateurs ont fixés à

---

1. Crozier, M. et Friedberg, E., L'acteur et le système, Paris: Editions du Seuil, 1977, p. 13-14.

2. Bernoux, Philippe, La sociologie des organisations, Paris: Editions du Seuil, 1985, p. 108.

l'organisation. Le système de communication est destiné à mettre en relation les individus les uns avec les autres. Enfin, le système de contribution-rétribution est plus ou moins élaboré, il précise ce que les membres doivent apporter et ce qu'ils doivent recevoir.

Contingence:

Le concept de contingence est un élément central dans l'analyse organisationnelle. En effet il renvoit aux particularités, à l'éventualité, à ce qui peut se produire ou non. Dans l'analyse des organisations, ce concept est directement lié au fait que toute organisation est un construit et non une donnée naturelle. Le système scolaire prévalant au Québec en est un parmi d'autres, et il a été élaboré en fonction du contexte politique, économique et culturel; il n'est pas une donnée naturelle. Et suivant l'évolution sociale, ce système se transforme graduellement et se construit selon les contingences présentes. C'est ainsi que pourrait s'expliquer le fait que certaines formations professionnelles ne se retrouvent que dans certaines écoles, car les caractéristiques économiques de la région où elles sont situées créent des besoins de main-d'oeuvre propres aux industries qui environnent l'école. A un autre niveau, la contingence se fait aussi sentir lorsque les professeurs nous expliquent, par exemple, la place qu'ils doivent accorder à la flexibilité dans leur fonction quand ils font allusion aux différences dans la dynamique, le rythme, les

liens qui se créent entre deux groupes d'élèves ayant pourtant des caractéristiques semblables.

L'organisation, en terme de mode d'action collective, est ainsi toujours relative à un contexte déterminé; elle est l'expression de solutions qui sont toujours contingentes, "c'est-à-dire largement indéterminées et donc arbitraires." (1) Autant les comportements des acteurs, les stratégies que la rationnalité qui les sous-tend, seront aussi fonction du contexte dans lequel ils se déploient et donc contingents. La contingence est déterminée par plusieurs aspects de l'environnement de l'organisation, elle découle des "interférences multiples et inévitables qui s'établissent entre ce "système d'action interne" d'une organisation et le contexte technique, économique, social et culturel dans lequel celle-ci se trouve insérée." (2)

Les acteurs et groupes d'acteurs ont également une part importante dans le concept de contingence; leur imprévisibilité, leurs ressources et leurs capacités particulières ainsi que leur relative autonomie sont autant de facteurs influençant le déroulement d'une organisation. C'est aussi partant du concept de contingence que se dessine en partie la pertinence d'une analyse en

---

1. Crozier, M. et Friedberg, E., L'acteur et le système, Paris: Editions du Seuil, 1977, p. 14.

2. Ibid. p. 111.

terme de stratégies que des acteurs mettent en oeuvre en tenant compte des jeux à l'intérieur desquels elles s'insèrent, des contraintes qui les délimitent et des zones d'incertitude qui les circonscrivent. A ce sujet Raymond Boudon, cité par Philippe Bernoux, écrivait:

> Des phénomènes comme la réussite scolaire, par exemple, y sont analysés non comme le résultat de déterminismes globaux, mais comme celui de "stratégies adoptées par les acteurs en fonction des contraintes qui leur sont imposées par leurs ressources, par les structures du système d'éducation, etc." (1)

C'est ainsi que toutes les données relatives à un statut socio-économique, à une culture particulière ou aux différences individuelles, sont des éléments déterminant pour une organisation et dont on tient compte par l'aspect de la contingence de toute organisation. Cependant, puisque toute organisation est soumise à la contingence telle que décrite précédemment, il devient difficile de transférer les résultats de l'étude d'une organisation à une autre.

---

1. Bernoux, Philippe, La sociologie des organisations, Paris: Editions du Seuil, 1985, p. 32.

<u>Vécu organisationnel</u>:

Selon la théorie de la rationnalité de l'acteur, dont le principe est le suivant:

> le comportement d'un individu (ici l'adolescent) doit être essentiellement compris comme le produit de sa volonté; l'individu agit comme il le fait parce que, à tort ou à raison, il estime qu'il est de son intérêt d'agir ainsi." (1)

Or, le vécu organisationnel de l'adolescent doit se comprendre comme un ensemble de stratégies rationnelles qui lui permettent de tirer profit de son passage dans la polyvalente tant sur le plan des objectifs personnels que des objectifs académiques. A la limite, l'élève peut échouer sur le plan scolaire tout ayant réussi sur un plan personnel, mais pas nécessairement.

En effet, l'adolescent, ou l'acteur pour reprendre les termes de Crozier, fait face à une situation exigeant de lui qu'il atteigne ses objectifs personnels à travers un système organisé, structuré et dans lequel d'autres acteurs poursuivent aussi des objectifs personnels. Le vécu quotidien de l'acteur se construit alors en fonction de la structure organisationnelle du système où il évolue et aussi en fonction des autres acteurs présents. Ainsi, les règles, les normes, la structure administrative, les pratiques, les gens présents, constituent tous des contraintes dites organisationnelles pour l'acteur. Ces contraintes, ainsi que la marge de

---

1. Boudon, R., cité par J.L. Gouveia, Document de travail inédit. Université du Québec à Trois-Rivières, 1986.

manoeuvre qu'elles laissent à l'acteur, orientent en grande partie ses actions qui, elles, s'inscrivent à l'intérieur d'un ensemble d'actions, appelé système d'action concret. Les acteurs se retrouvent ainsi en interaction en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, telle que la réussite scolaire, malgré des orientations parfois divergentes concernant, par exemple, les projets personnels des adolescents. Ils font alors face aux problèmes posés par l'action collective, c'est-à-dire l'action organisée, dont les plus fondamentaux sont ceux découlant de relations de conflit, d'interdépendance et de coopération. C'est donc en tenant compte de tous ces aspects que l'acteur vit sa situation et qu'il développe certaines stratégies afin d'accroître sa capacité d'action en vue d'atteindre ses objectifs. Et à cet égard, il peut s'agir d'objectifs de diverses natures; l'élève peut tout aussi bien viser la réussite d'un cours comme vouloir devenir le meneur de sa "gang" car ce sont là certains des enjeux qu'il peut percevoir dans la polyvalente, et ce sont ces enjeux perçus qui orientent ses actions et qui mobilisent ses énergies.

Ainsi, quand on veut connaitre de façon concrète le vécu quotidien des acteurs, on doit, comme Crozier l'explique:

> chercher à connaitre concrètement et pratiquement comment chacun d'eux peut s'y prendre - et s'y prend effectivement - pour faire face à sa situation et à ses contraintes, quels objectifs il poursuit et quelle perception et anticipation il a de la possibilité de les atteindre dans la structure qu'il connait, c'est-à-dire quelles ressources il possède, de quelle marge de liberté il dispose, et

de quelle façon, à quelles conditions et dans quelles limites il peut les utiliser. (1)

Ces données peuvent être relevées à travers les opinions, les perceptions, les sentiments et les attitudes de l'acteur à l'égard de ses activités, de ses relations, de ses sujets de satisfaction et d'insatisfaction, des possibilités d'actions qu'il voit pour lui et pour les autres.

En fait, le vécu organisationnel est un construit humain logique, dont le contenu est constitué par les interactions des acteurs et ce, tant entre les élèves et les professeurs qu'entre les pairs, par les jeux en présence comprenant les situations scolaires et extra-scolaires, par les stratégies déployées vis-à-vis des acteurs et vis-à-vis de la structure organisationnelle, et qui se situe dans un contexte comportant une structure administrative et des contraintes de divers ordres. Le vécu organisationnel s'inscrit donc à travers des jeux, que des acteurs jouent selon la nature et les règles de ces jeux.

Système d'action concret:

Un système d'action concret est "un ensemble de relations qui se nouent entre les membres d'une organisation et qui servent à résoudre les problèmes concrets quotidiens. Ces relations ne sont

---

1. Crozier, M. et Friedberg, E., L'acteur et le système, Paris: Editions du Seuil, 1977, p. 397.

pas prévues par l'organisation formelle et les définitions de fonctions" (1). Ainsi, quand nous parlons d'un ensemble de relations dans la polyvalente, cela comprend également tout ce qui est extérieur au domaine strictement pédagogique. Par exemple, l'élève qui doit présenter un travail à son professeur, aura à établir un ensemble de relations plus informelles que celles qui le lient à son professeur, en passant, entre autre, par le bibliothécaire, puis par des pairs ou d'autres professeurs avant de le remettre. Toutes ces relations qu'il aura établi, lui auront permis d'obtenir des résultats positifs ou négatifs; l'élève aura été actif dans sa démarche scolaire en passant par des relations qui n'étaient pas nécessairement prévues par l'organisation formelle.

Ainsi, le système d'action concret est avant tout, un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants. C'est un construit qui est contingent par rapport à des acteurs qui ont leurs propres caractéristiques, qui cherchent à résoudre un problème ou une situation particulière à travers des jeux spécifiques, dans une structure organisationnelle donnée. Par conséquent, "on ne peut jamais connaître d'avance ni la configuration, ni les propriétés chaque fois spécifiques et contingentes d'un système d'action concret" (2), car celui-ci est un construit en ajustement

---

1. Bernoux, Philippe, La sociologie des organisations, Paris: Editions du Seuil, 1985, p. 155.

2. Crozier, M. et Friedberg, E., L'acteur et le système, Paris: Editions du Seuil, 1977, p. 241.

permanent. Or, c'est à l'intérieur d'un système d'action concret que se façonne le vécu organisationnel qui, lui, s'inscrit à travers des jeux, soit l'ensemble des modes d'interactions, que des acteurs jouent selon la nature et les règles de ces jeux. Dans une organisation (une polyvalente), les actions posées par les acteurs ne s'ajustent pas naturellement. Cela, parce que les jeux à l'intérieur desquels évoluent les acteurs, sont construits par ceux-ci. Ces jeux sont structurés et régulés en un système qui les contient. L'ajustement des actions est rendu nécessaire par les systèmes mis en place, consciemment ou non, par les acteurs. Ainsi, on peut penser que les organisations relativement léthargiques, le sont par la pérennité des construits des acteurs en présence, ou d'un groupe qui s'accapare de tout le système d'action concret.

CHAPITRE II

"La polyvalente théorique"

2.1 Cadre conceptuel

Les concepts et les méthodes de l'analyse organisationnelle seront utilisés pour cette recherche et sont tirés de l'ouvrage de Crozier et Friedberg, *L'acteur et le système* (1977). Ces méthodes permettent de se dégager de l'optique exclusivement pédagogique et de porter des jugements nuancés, s'appuyant sur tout l'acquis de la théorie des organisations, et apportant aux études sur l'école, la dimension organisationnelle si peu connue à ce jour. De plus, c'est une théorie permettant de saisir tout ce qui est informel et implicite dans le vécu organisationnel des acteurs, car la démarche hypothético-inductive qu'elle utilise, offre l'opportunité d'aller chercher ce qui parait, à première vue, irrationnel et de pouvoir l'expliquer selon une méthode rigoureuse menant à la formulation d'hypothèses de plus en plus générales sur les caractéristiques d'un groupe d'acteurs. L'analyse organisationnelle permet, en fait, d'enrichir les données "objectives" par les autres données, tout aussi importantes, dites "subjectives".

Les méthodes de l'analyse organisationnelle, et ses concepts, ont servis dans les travaux que le Centre de Sociologie des Organisations (en France) a effectués sur de grandes organisations très

structurées comme les administrations et les entreprises. Ces travaux ont permis d'élaborer des méthodes plus générales, susceptibles d'être appliquées à des ensembles organisés d'une autre nature. Dans le domaine de l'éducation, elles ont été expérimentées et se sont révélées pertinentes dans plusieurs cas: deux écoles élémentaires françaises - Bonneval et Maruani (1), un CES (école secondaire) à Paris - Mustaki et Paty (2), et 12 collèges français - Paty (3). Au niveau québécois, une étude sur les projets éducatifs - Laliberté, Robert et Bergeron (4) s'est aussi inspirée de la théorie organisationnelle de Crozier et Friedberg.

Rappelons qu'il s'agit de saisir le vécu organisationnel des acteurs-adolescents et ce, à travers le concept clé de l'analyse organisationnelle, soit le système d'action concret. Mais avant d'aborder directement ce concept, précisons que nous nous basons au départ sur la théorie de l'action collective, c'est-à-dire l'action organisée des hommes. Ceux-ci vivent en société et doivent

---

1. Bonneval, M. et Maruani, M., Vivre l'innovation pédagogique, Rapport de recherche inédit. Institut national de recherche pédagogique, Paris, 1977.

2. Mustaki, S. et Paty, D., Un CES parisien, Etude statistique et organisationnelle, Rapport de recherche inédit, A.D.S.S.A., Paris, 1977.

3. Paty, Dominique, 12 collèges en France, Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui, Paris: C.N.R.S. Documentation française, 1981.

4. Laliberté, G.R., Robert, M. et Bergeron, H., Etude de projets éducatifs québécois, Les cahiers du Labraps, Série Etudes et recherche, Université Laval, vol. 3, tomes 1 et 2, 1987.

s'organiser pour régler et coordonner leurs actions. Et en ce sens, l'action collective est un construit social, car elle est organisée et édifiée en fonction et selon un ensemble d'éléments socio-culturels (et non naturels), déterminés par les membres d'une société pour faire face à une situation qui, elle, est tout aussi un construit, car elle est redéfinie selon le cadre de cette société. L'existence de l'action collective pose des problèmes, et le plus fondamental est celui de la coopération des individus.

Par ailleurs, comme il a été défini au chapitre précédent, un système d'action concret est avant tout un ensemble humain structuré, qui coordonne les actions de ses participants. "On peut le considérer comme une solution aux problèmes de l'action collective, aux problèmes de l'interdépendance, de la coopération et du conflit" (1). C'est ainsi que l'ensemble des règles formelles et informelles qui prévalent dans la polyvalente peuvent, par exemple, être considérées comme des solutions au problème de l'interdépendance entre les divers acteurs. Nous savons que le type d'enseignement que donnera le professeur sera fonction des élèves qui sont devant lui et que ces derniers, pour réaliser divers apprentissages, ont besoin des informations que détiennent les professeurs; la direction de l'école tentera de son côté de favoriser cet échange en mettant divers outils à leur disposition, afin de remplir son mandat d'éducation.

---

1. Crozier, M. et Friedberg, E., L'acteur et le système, Paris: Editions du Seuil, 1977, p. 246.

Un système d'action concret, c'est aussi un construit contingent. En effet, on comprend un système d'action concret en analysant d'abord un problème à résoudre, notamment, un problème découlant de l'action collective. Et les modes d'action intervenant dans la résolution du problème sont en fait des solutions toujours spécifiques, que des acteurs ont créées, inventées, instituées. Par conséquent, on ne peut jamais prévoir quelles sont les caractéristiques toujours spécifiques et contingentes d'un système d'action concret.

Toutefois, il est possible d'expliquer comment émerge, de façon générale, un système d'action concret. Pour ce faire, nous ferons référence à la figure 1 de la page suivante. Tous les éléments apparaissant sur le schéma du système d'action concret seront expliqués tour à tour et par la suite, seront expliqués les liens qui existent entre ces éléments. Notons que pour les fins de cette étude, nous retiendrons de façon plus particulière, les éléments intervenant directement dans notre recherche sur la nature du vécu organisationnel des adolescents, soit les concepts "marge de liberté" et "zones d'incertitude" afin de déterminer leur marge de manoeuvre et leurs ressources dans leurs "relations de pouvoir", ainsi que le concept "stratégie" en vue de mieux saisir la rationnalité et le cheminement de ces élèves.

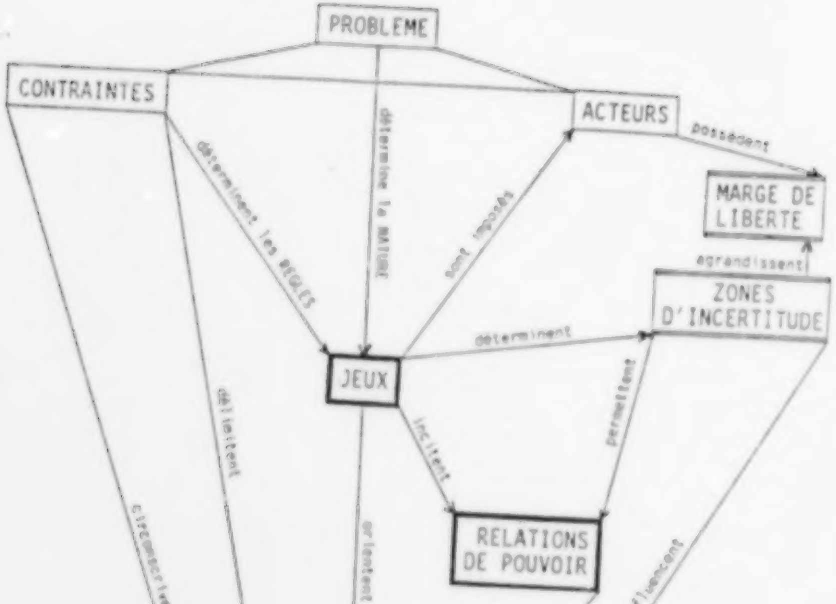

Figure 1: Eléments constitutifs d'un système d'action concret

2.1.1 Définition des éléments d'un système d'action concret

ACTEURS:

Ce sont les individus, et pour cette étude nous avons retenu les élèves de secondaire I et de secondaire V, qui sont impliqués dans un système d'action concret, ceux qui participent aux jeux qui s'y jouent. Aussi, même s'ils sont incapables de suivre un modèle de rationnalité absolue, parce qu'ils ne peuvent pas appréhender tous les choix possibles, ils sont pourtant capables de calcul et de manipulation, et cherchent toujours une solution rationnelle. Ils s'adaptent et inventent en fonction des circonstances et des mouvements de leurs partenaires. Toutefois, ils ne sont pas entièrement libres même s'ils gardent toujours un minimum de liberté qu'ils ne peuvent s'empêcher d'utiliser pour "se dégager du système"; ils sont limités par l'organisation du système où ils évoluent, par la structure, les règles, les normes, les autres acteurs. C'est donc à travers un ensemble de contraintes organisationnelles et, par conséquent, avec la marge de manoeuvre que ces contraintes lui laissent, que l'acteur développe des stratégies rationnelles lui permettant de négocier sa participation au sein du système d'action dans lequel s'élabore tout un réseau d'interactions.

Sa participation n'est cependant pas sans intérêt; l'acteur poursuit un but, même si ce but n'est pas toujours apparent. L'individu est stratégique, et pour comprendre

l'usage de ce concept de stratégie, il faut partir des observations suivantes comme le rapporte Crozier:

> 1. L'acteur n'a que rarement des objectifs clairs et encore moins des projets cohérents: ceux-ci sont multiples, plus ou moins ambigus, plus ou moins explicites, plus ou moins contradictoires. (...) chemin faisant (il aura) à "réajuster son tir": ce qui sera un "moyen" à un moment sera donc "fin" à un autre, et vice versa.
>
> 2. Pourtant son comportement est actif. S'il est toujours contraint et limité, il n'est jamais directement déterminé; même la passivité est toujours d'une certaine manière le résultat d'un choix.
>
> 3. Et c'est un comportement qui a toujours un sens; (...) Au lieu d'être rationnel par rapport à des objectifs, il est rationnel, d'une part, par rapport à des opportunités (...) et au contexte qui les définit et, d'autre part, par rapport au comportement des autres acteurs, (...)
>
> 4. C'est enfin un comportement qui a toujours deux aspects: un aspect offensif: la saisie d'opportunités en vue d'améliorer sa situation; et un aspect défensif: le maintien et l'élargissement de sa marge de liberté, donc de sa capacité à agir.
>
> 5. Il n'y a donc plus, à la limite, de comportement irrationnel. C'est l'utilité même du concept de stratégie (...) Derrière les humeurs et les réactions affectives qui commandent ce comportement au jour le jour, il est en effet possible à l'analyste de découvrir des régularités, qui n'ont de sens que par rapport à une stratégie. (...) Il s'ensuit qu'une telle "stratégie" n'est nullement synonyme de volonté, pas plus qu'elle n'est nécessairement consciente. (1)

Cela implique alors que l'acteur évolue au sein de relations de pouvoir, où des incertitudes, telles que la prévisibilité d'une action par exemple, se définissent en

---

1. Ibid. p. 47-48.

fonction du problème (comme celui de la réussite scolaire) autour duquel s'est structuré le système d'action, et face auxquelles (les incertitudes) les acteurs sont inégaux. De plus, ce sont des individus qui ont une culture. Comme le décrit Crozier, celle-ci est:

> formée d'un ensemble d'éléments de la vie psychique et mentale, avec ses composantes affectives, cognitives, intellectuelles, relationnelles, elle est instrument, elle est capacité que les individus acquièrent, utilisent et transforment en bâtissant et vivant leurs relations et leurs échanges avec les autres. (1)

Ainsi, la marge de liberté, et donc d'action, des individus varie de l'un à l'autre, que ce soit par les différentes zones d'incertitudes qu'ils contrôlent ou par leurs caractéristiques personnelles.

Bref, l'acteur garde toujours un minimum de liberté, et est capable de manipulation. Il évolue à travers des pratiques formelles et informelles. Il poursuit des objectifs, conscients ou inconscients, et il est logique dans son comportement. Il a aussi un désir de rétribution égale à sa contribution. En fait, la conduite humaine est toujours l'expression et la mise en oeuvre d'une liberté, elle traduit un choix, et elle est toujours contingente.

---

1. Ibid. p. 179.

PROBLEME:

Quand on parle de "problème" dans un système d'action concret, il s'agit de problèmes découlant de l'action collective. Les plus fondamentaux sont ceux du conflit, de l'interdépendance et de la coopération entre les individus. Il y a aussi les problèmes tels que ceux liés à la motivation, à la coordination, aux affrontements dus à des statuts différents, qui découlent aussi de l'action collective.

Ainsi, les problèmes rencontrés dans un système d'action concret sont imposés aux acteurs. C'est aussi le problème qui déterminera la nature des jeux qui seront joués, c'est-à-dire les façons dont ils pourront interagir, car c'est par ceux-ci que les acteurs coordonnent leurs actions, lesquelles sont orientées par le problème à résoudre.

Aussi, comme le dit Crozier: "Aucun problème n'existe en soi. Il n'a d'existence que pour autant qu'il y ait un construit capable de le traiter. Mais ce construit à son tour le redéfinira, le transformera pour pouvoir le traiter." (1) Donc, lorsque des acteurs tentent de résoudre leur problème, leur réussite ou leur échec n'est pas seulement attribuable aux propriétés intrinsèques du problème; car leurs résultats (échec ou réussite) sont aussi fonction de la

---

1. Ibid. p. 16.

structuration du champ de l'action, c'est-à-dire des propriétés de l'organisation sans lesquelles le problème ne saurait être défini, voire ne serait pas ce qu'il est.

CONTRAINTES:

On entend par contrainte tout ce qui peut affecter la capacité d'action des acteurs. De façon plus concrète, ce peut être les normes et les règles instaurées, les pratiques et les moyens qui prévalent dans le système, les modes de communication privilégiés, et même les gens présents.

Ce sont donc les contraintes organisationnelles qui déterminent les "règles du jeu", en structurant l'organisation de façon à intégrer les différents comportements des acteurs. Elles influencent le choix des stratégies utilisées et déterminent les limites de l'action prévue par ces stratégies. En venant ainsi restreindre la marge de liberté de l'acteur, les contraintes limitent aussi son arbitraire et structurent ses négociations avec les autres.

Les contraintes rendent ainsi possible le maintien du jeu, car elles délimitent et structurent le champ d'exercice des relations de pouvoir entre les membres, et définissent les conditions en fonction desquelles les acteurs peuvent négocier les uns avec les autres. Par conséquent, elles

s'imposent à tous les membres et elles ne sont ni neutres, ni incontestées. De ce fait, leur codification constituera toujours un enjeu majeur dans les conflits de pouvoir qui opposent les membres d'une organisation. En ce sens, on peut comprendre certaines revendications des élèves concernant, par exemple, une emprise moins grande de l'école sur leurs gestes, voire même sur leurs aspirations.

JEUX:

Le jeu est l'instrument essentiel de l'action organisée. Il sert à régler la coopération des individus en conciliant liberté et contrainte, en ce sens où le joueur reste libre, mais doit, s'il veut "gagner", adopter une stratégie rationnelle en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci. La nature du jeu est déterminée par le problème à résoudre et c'est elle qui donne la rationnalité aux stratégies adoptées. Les règles formelles et informelles du jeu se constituant en fonction des contraintes organisationnelles, délimitent, quant à elles, un éventail de stratégies rationnelles, en définissant, notamment, les possibilités de gains et de pertes. Dans une organisation, il existe en fait, plusieurs jeux, tout comme à la polyvalente, où nous retrouvons des façons différentes d'organiser les activités d'apprentissage et récréatives, les systèmes d'évaluation du travail, les moyens de rencontre entre les acteurs, etc.

Ainsi, les jeux constituent par eux-mêmes une contrainte fondamentale, car ils ne font qu'entretenir ensemble et non réconcilier les orientations contradictoires de l'acteur et du système. Cependant, la contrainte ne porte pas sur des comportements déterminés, mais sur une gamme de stratégies possibles parmi lesquelles l'acteur opère un choix. Le concept de jeu est donc un modèle d'intégration des comportements humains. C'est ainsi que "les coutumes peuvent être comprises comme des "règles du jeu" et les mécanismes d'ajustement mutuel comme le résultat même du jeu." (1)

Toutefois, dire qu'il y a jeu n'implique ni une quelconque égalité de départ entre les joueurs, ni un concensus sur les règles-mêmes du jeu. Les jeux déterminent des zones d'incertitude par rapport au problème à résoudre, mais ces zones ne sont pas également contrôlées par les différents acteurs. Ces derniers ont donc une marge de manoeuvre qui varie de l'un à l'autre, mais qui n'est, cependant, jamais réduite à zéro. Les jeux incitent alors des relations de pouvoir parce qu'ils sont liés aux capacités des acteurs et qu'ils ont délimité des possibilités inégales de gains et de pertes.

---

1. Ibid. p. 244.

Finalement, la structure n'est qu'un ensemble de jeux qui sont régulés en un système qui les contient, c'est-à-dire un système d'action concret. Les jeux sont des construits humains, qui sont aussi contingents. Ils sont liés au modèle culturel d'une société (ou d'une polyvalente) et sont créés dans le but de résoudre un problème découlant de l'action collective. Le fonctionnement d'une organisation est donc le résultat d'une série de jeux auxquels participent les différents acteurs organisationnels (les élèves, les professeurs, le directeur, le personnel non-enseignant).

RELATIONS DE POUVOIR:

Il est bon de souligner d'abord que le pouvoir est une relation et non pas un attribut des acteurs. La force, la richesse, le prestige, l'autorité que possèdent les uns et les autres, n'interviennent que dans la mesure où ils leur fournissent une liberté d'action plus grande. Ce qui s'échangera alors à travers une relation de pouvoir, ce ne sont pas tant les forces ou la puissance des différentes parties prenantes, que leurs possibilités d'action. Le pouvoir réside donc dans la marge de liberté dont dispose chacun des partenaires engagés dans une relation de pouvoir, c'est-à-dire dans sa possibilité plus ou moins grande de refuser ce que l'autre lui demande et dans sa capacité d'influencer son vis-à-vis dans le sens qu'il privilégie. Notons

qu'à cet égard, il est facile d'entrevoir une démarcation notable entre les acteurs-élèves et les acteurs-professeurs dans leurs relations de pouvoir, où tout comportement touchant le domaine proprement scolaire est à peu près déterminé à l'avance. Et comme le pouvoir de l'individu est fonction de l'ampleur de la zone d'incertitude que l'imprévisibilité de son comportement lui permet de contrôler, l'acteur-élève se voit donc passablement limité dans ses capacités à négocier avec l'acteur-professeur. Ce sera donc à travers l'ensemble des perceptions, sentiments et attitudes des acteurs ainsi que leurs satisfactions et insatisfactions que nous pourrons dépister la composante de pouvoir dont ils disposent.

Ainsi, le pouvoir ne peut se développer qu'à travers l'échange, donc la négociation, entre des acteurs engagés dans une relation donnée. C'est un rapport de force, dont l'un peut retirer davantage que l'autre, mais où l'un n'est jamais totalement démuni face à l'autre. Or, toute relation de pouvoir implique des ressources, des atouts, des enjeux permettant la négociation, et s'inscrit à travers des contraintes structurelles. Enfin, si dans un système d'action concret on parle de relations de pouvoir, c'est que toute structure suppose et reproduit du pouvoir, c'est-à-dire des inégalités, des rapports de dépendance, des mécanismes de contrôle social.

MARGE DE LIBERTE:

Une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement un acteur; celui-ci garde toujours une marge de liberté et de négociation. Grâce à cette marge de liberté, qui signifie source d'incertitude pour ses partenaires comme pour l'organisation dans son ensemble, chaque acteur dispose ainsi de pouvoir sur les autres acteurs, pouvoir qui sera d'autant plus grand que la source d'incertitude qu'il contrôle sera pertinente pour ceux-ci, c'est-à-dire les affectera dans leurs capacités propres de "jouer" et de poursuivre leurs stratégies.

Les acteurs mettront leur marge de liberté à profit pour orienter leurs conduites en tenant compte des caractéristiques du jeu telles qu'ils les perçoivent avec leurs capacités affectives, cognitives et culturelles propres. Ainsi, un acteur capable de prendre conscience des contraintes et des limites de son action, se rendra compte que sa liberté n'est pas totale, et c'est le cas pour l'élève, qui, au fur et à mesure qu'il chemine dans la polyvalente, peut sentir de plus en plus les contraintes imposées par la structure scolaire dans sa conquête de l'autonomie, par exemple. Mais en revanche, cette connaissance qu'il aura pu acquérir lui offre la possibilité de découvrir des ressources et des opportunités nouvelles, et d'agrandir ainsi sa marge de manoeuvre réelle. Sa responsabilité réside en fait, dans la découverte

de sa liberté et de son autonomie, et dans l'utilisation qu'il en fait.

ZONES D'INCERTITUDE:

Déterminées en fonction des jeux présents dans un système d'action concret, les zones d'incertitudes constituent, en fait, le pouvoir d'un individu, la ressource fondamentale dans toute négociation. Mais pour qu'il en soit ainsi, il faut que la zone d'incertitude soit pertinente par rapport au problème à traiter et par rapport aux intérêts des parties en présence, que ce soit en somme une zone d'incertitude dont l'existence et la maitrise conditionnent la capacité d'action des uns et des autres.

L'incertitude que comporte tout problème est, en d'autres termes, la part d'indétermination quant aux modalités concrètes de la solution du problème, et en ce qui concerne la présente étude, il s'agit du problème général lié à la réussite scolaire tout en poursuivant des objectifs d'ordre personnel, tant pour les élèves que pour les professeurs, directeurs et autre personnel de l'école.

Il existe toutefois deux types d'incertitudes: il y a les incertitudes "objectives" ou "naturelles", découlant des caractéristiques techniques, économiques, ou autres des

problèmes, et qui s'inscrivent comme des données de fait; il y a aussi les incertitudes "artificielles" qui, elles, sont créées suite à la redéfiniton du problème et qui viennent contrecarrer les incertitudes naturelles, en rendant les gains et les pertes à des dimensions plus acceptables. Sans ces dernières, aucun marchandage, aucun jeu ne serait possible, car définir un problème, c'est toujours aussi déterminer les incertitudes pertinentes, et c'est donc aussi circonscrire indirectement avec elles la structure de pouvoir du construit humain qui devra le traiter.

Or, dans le jeu des relations de pouvoir, être en mesure de s'écarter des attentes et des normes associées à son rôle est un atout et une source de pouvoir ouvrant la possibilité de marchandage. Et pour les élèves, il s'agit là d'une des principales sources de pouvoir dont ils pourraient disposer. A l'inverse, être enfermé dans son rôle, comme on pourrait le rencontrer plus souvent chez les élèves plus jeunes, constitue une évidente infériorité pour l'acteur qui, devenu parfaitement prévisible, n'a plus rien à marchander. Cependant, si ce comportement prévisible est clairement identifié comme une sanction ou un échec éventuel, il constituera alors une forme de pouvoir par sa "certitude". Il s'agira alors pour l'acteur, d'élargir autant que possible sa propre marge de liberté pour garder aussi ouvert que possible l'éventail de ses comportements potentiels, tout en essayant de restreindre

celui de son partenaire, et de l'enfermer dans des contraintes telles que son comportement devienne parfaitement connu d'avance.

STRATEGIES:

Le comportement de l'acteur s'analyse ici comme l'expression d'une stratégie rationnelle visant à utiliser son pouvoir au mieux pour accroître ses "gains", à travers sa participation à l'organisation. Ainsi vues, les stratégies constituent donc la trame de fond de l'organisation. Ce sont elles qui permettent à l'acteur de pouvoir négocier sa participation en mettant à profit sa marge de liberté, en s'efforçant de "manipuler" ses partenaires et l'organisation dans son ensemble de telle sorte que cette participation soit "payante" pour lui. Toutefois, rappelons qu'une stratégie n'est nullement synonyme de volonté, et qu'elle n'est pas nécessairement consciente.

Les stratégies ne sont en fait, que les partis que les acteurs adoptent dans le jeu et elles sont rationnelles par rapport à la nature du jeu. Elles sont en outre expliquées par, d'une part, les contraintes qui s'imposent aux acteurs, et d'autre part, les règles du jeu qui reflètent les rapports de pouvoir par lesquels se structure le système d'action de l'organisation. Elles s'inscrivent dans un cadre temporel,

spatial et social, et elles se voient donc orientées à la fois par les jeux et les contraintes organisationnelles, mais aussi par les ressources personnelles des acteurs et par la source de pouvoir dont ils disposent.

Or, la stratégie choisie n'est pas forcément la seule possible. Elle résulte d'un ensemble de données que l'acteur, selon sa propre perception de sa situation, comprend et utilise dans le but d'en tirer profit. C'est ainsi que des élèves d'une même polyvalente auront choisi différentes manières de tirer profit de leur passage dans cette polyvalente et qu'ils auront finalement tous atteints, à des degrés divers, leurs objectifs personnels, parfois même contraires à ceux de l'organisation. Il s'agit en fait de retrouver la logique interne qui, pour les divers acteurs, structure implicitement l'ensemble de leurs perceptions, sentiments et attitudes, et ainsi de dégager et expliciter les stratégies en présence. De plus, la mise en oeuvre de ces stratégies comportera toujours deux aspects contradictoires et complémentaires. En effet:

> chaque acteur s'efforcera simultanément de contraindre les autres membres de l'organisation pour satisfaire ses propres exigences (stratégie offensive), et d'échapper à leur contrainte par la protection systématique de sa propre marge de liberté et de manoeuvre (stratégie défensive). (...) Ces deux orientations stratégiques coexisteront cependant toujours dans toute stratégie d'action. (1)

---

1. Ibid. p. 79.

Les stratégies peuvent donc varier plus ou moins considérablement selon les capacités des acteurs et selon la structure et les règles des jeux. Aussi, ce qui conditionne la stabilité et la persistence de l'ensemble, c'est la répartition entre un ensemble de stratégies possibles, répartition que les acteurs devront certes respecter s'ils veulent que le jeu reste stable, mais à l'intérieur de laquelle ils pourront aussi expérimenter d'autres comportements sans qu'immédiatement ils soient sanctionnés pour leur "déviance".

NEGOCIATION:

La négociation est un ensemble de démarches entreprises pour rechercher une solution à un problème et elle peut se dérouler aussi bien de façon explicite qu'implicite. Elle consiste en des échanges dans l'intention d'établir et de régler un accord entre deux parties, en se concertant sur les conditions de réalisation des objectifs poursuivis.

Toutefois, la négociation, les relations contractuelles, ne s'établissent pas naturellement:

> Ce sont des processus difficiles dans lesquels les acteurs ne s'engagent que moyennant protections, car ils sont doublement menaçants pour eux. D'une part, ils impliquent toujours la reconnaissance de relations de pouvoir et de dépendance, et les contraintes qui en découlent; d'autre part, leur dynamique propre peut être telle que toutes les parties concernées en souffrent. (1)

---

1. Ibid. p. 19.

Les construits d'action collective constituent alors la solution à leurs problèmes; par eux, les problèmes sont redéfinis et les champs d'action sont organisés. Des systèmes d'action concrets s'élaborent en permettant des modes d'intégration qui assurent la nécessaire coopération entre acteurs, sans supprimer leurs libertés, c'est-à-dire leurs possibilités de pousuivre des objectifs contradictoires. Et c'est par leur marge de liberté et les zones d'incertitudes qu'ils contrôlent, en fait leur source de pouvoir, que les acteurs choisiront alors des stratégies susceptibles de leur permettre des gains, ou du moins, de ne pas les rendre perdants.

GAINS OU PERTES:

Par la négociation, l'acteur en arrivera à des gains et des pertes, lesquels se traduisent par une capacité d'action accrue ou bien par un échec à l'élargissement de sa marge de manoeuvre. Toutefois, l'acteur ne perd jamais totalement, du fait que sa marge de liberté initiale lui laisse toujours une source de pouvoir potentiel par rapport à l'imprévisibilité, si minime soit-elle, de son comportement au sein de l'organisation.

2.1.2 Dynamique de l'émergence d'un système d'action concret

Maintenant que les éléments inclus dans le système d'action concret ont été définis, voyons la façon dont ils sont liés les uns aux autres. Cependant, il ne faut pas se méprendre ici sur l'objet de cette partie; nous ne décrirons pas la dynamique d'un système d'action concret, mais bien la dynamique de son émergence, c'est-à-dire comment nait un système d'action concret et comment apparaissent les éléments retenus dans le schéma de la figure 1 de la page 27. Car vouloir décrire un système d'action concret implique que nous utilisions des données empiriques complètes d'une organisation or, pour l'instant, nous en sommes à l'approche théorique.

- Point de départ du système d'action concret:
  ACTEURS - PROBLEME - CONTRAINTES

D'abord, un système d'action concret est un construit humain. Dès que des individus sont réunis dans une organisation qui requiert leur participation, il se constitue un problème. Il s'agit d'un problème qui découle de l'action collective. Il sera lié à des relations de conflit, d'interdépendance, de coopération, à cause de buts personnels semblables ou contraires, poursuivis dans une même institution.

Afin de résoudre ce problème, l'institution en question, et pour cette étude il s'agit de la polyvalente, se structure en déterminant des règles, des normes, des modes de communication, ..., ce qui constitue des contraintes organisationnelles. L'ensemble des individus, ici des acteurs, sont alors engagés dans la résolution du problème issu de leur action collective (faire en sorte que la formation des élèves se réalise), tout en poursuivant leurs objectifs personnels. On voit donc à un premier niveau, trois concepts importants pour l'émergence d'un système d'action concret. La réunion d'acteurs qui amène automatiquement l'apparition d'un problème issu de l'action collective, ce qui nécessite alors l'institution de règles, normes, structures, bref de contraintes organisationnelles formelles, afin d'offrir un cadre à leurs actions.

- Cadres de l'action:
  JEUX - RELATIONS DE POUVOIR

Pour que les acteurs puissent effectivement agir, émergeront alors des jeux qui serviront à régler et à coordonner leurs interactions. Car la principale propriété du concept de jeu est sa fonction de régulation et de coordination des comportements humains. La nature des jeux qui se constitueront sera fonction du problème auquel font face les acteurs

et leurs règles seront, elles, fonction des contraintes organisationnelles. Ce sont d'ailleurs les règles du jeu qui délimiteront un éventail de stratégies possibles et donc, détermineront les possibilités de gains et de pertes. Cependant, puisque d'une part, un système d'action concret est un système structuré et que toute structure suppose des relations de pouvoir et, d'autre part, les acteurs n'étant pas nécessairement égaux face aux jeux, en ayant notamment déterminé des possibilités inégales de gains et de pertes, et par rapport à leur marge de manoeuvre respective, les acteurs seront amenés à être en relation de pouvoir. A travers ces relations, s'échangeront des possibilités d'action quant à la poursuite de leurs objectifs. Or, pour arriver à de tels échanges, l'acteur doit posséder une source de pouvoir afin d'assurer sa participation aux jeux.

- Sources de pouvoir de l'acteur:
  MARGE DE LIBERTE - ZONES D'INCERTITUDE

Chaque individu possède toujours un minimum de liberté, c'est-à-dire la capacité de refuser ce que l'autre lui demande. La part d'imprévisibilité de son comportement constituera une source de pouvoir pour lui et une source d'incertitude pour les autres membres. Les différentes zones d'incertitude sont en effet déterminées par cet élément

d'imprévisibilité du comportement de l'autre, mais elles sont aussi déterminées par les jeux en place. En effet, les jeux créent des zones d'incertitude par rapport au problème, c'est-à-dire des données plus ou moins formelles, relatives aux possibilités d'action réelle des acteurs en vue de la résolution du problème auquel ils font face dans la poursuite de leurs objectifs. C'est ainsi que les zones d'incertitude que pourra alors contrôler chaque acteur lui permettront d'agrandir sa marge de liberté initiale. Ces deux éléments, les zones d'incertitude et la marge de liberté, formeront alors la source de pouvoir d'un acteur, ce qui lui fournira la possibilité de poser des actions à l'intérieur du système et d'évoluer au sein de relations de pouvoir nécessitant la mise en oeuvre de stratégies rationnelles et pertinentes par rapport au problème en présence.

- Mise en oeuvre de l'action:
  STRATEGIES - NEGOCIATIONS

Afin d'accroitre ses gains possibles, l'acteur devra déployer des stratégies qui respectent les règles du jeu et qui seront fonction de sa source de pouvoir. Les stratégies seront aussi orientées par la nature des jeux, et les contraintes organisationnelles viendront limiter l'action prévue par ces stratégies. Ainsi, au lieu d'être rationnel-

les par rapport à des objectifs, les stratégies sont rationnelles d'une part, par rapport à des opportunités ainsi qu'au contexte qui les définit et d'autre part, par rapport au comportement des autres acteurs et au jeu qui s'est établi entre eux. C'est donc par l'utilisation de stratégies que l'acteur agira au sein d'un système d'action concret, lequel comporte un ensemble de contraintes. Elles lui permettront de poursuivre ses objectifs à travers la négociation. Car en effet, c'est par la négociation que les acteurs échangent des possibilités d'action dans la poursuite de leurs objectifs personnels. La négociation rend possible l'échange lorsque plusieurs individus poursuivent des objectifs parfois fort divergents dans une même organisation. En fait, sans la négociation dans ce réseau d'interactions plutôt complexe, il serait impossible d'espérer une action qui soit coordonnée et structurée. Ainsi, puisque l'acteur évolue dans un système organisé et structuré, c'est par l'utilisation de stratégies qui sont rationnelles, et à travers la négociation qui structure ses interactions, que sera rendu possible un minimum de coopération afin d'assurer la continuité de l'ensemble.

- Résultats de l'action:

GAINS OU PERTES

Puisque dans la négociation ce qui s'échange, ce sont des possibilités d'action, les gains ou les pertes dans un système d'action concret seront relatifs à la marge de manoeuvre de l'acteur, c'est-à-dire ce qui lui permet d'agir au sein du système en vue d'atteindre ses objectifs. Et en ce sens, une perte ne signifie pas une exclusion du jeu, tout comme un gain ne signifie pas plus que l'acteur clôt le jeu en se proclamant vainqueur. Car quand on parle de jeu dans un système d'action concret, il s'agit ici d'un mécanisme concret grâce auquel les acteurs structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent, tout en se laissant leur liberté. Ainsi, ses gains et ses pertes feront en sorte que l'acteur réajustera son tir, qu'il réorganisera ses stratégies en tenant compte des résultats obtenus suite à son action, afin d'améliorer sa situation au sein du système, tout en s'assurant sa participation aux jeux par lesquels il poursuit ses objectifs.

- En résumé:

Quand on parle d'un système d'action concret, il s'agit d'un construit, qui est une réponse à l'action collective.

De par son existence, celle-ci constitue un problème parce qu'elle invite les acteurs à l'interdépendance, à la nécessaire coopération et aux relations de conflits dont l'aboutissement est l'accumulation, pour les acteurs, de gains et de pertes.

En analysant le processus qui mène à ces aboutissements (gains et pertes), Crozier et Friedberg nous montre que la présence d'un système d'action concret, réponse à une action collective, enclanche des réalités dynamiques que sont les jeux, les relations de pouvoir, les stratégies, les négociations, les zones d'incertitudes, la marge de liberté des acteurs, les contraintes et les problèmes (liés à l'action collective).

Le système d'action concret est en fait un ensemble dynamique, ensemble à l'intérieur duquel des individus évoluent dans la poursuite d'objectifs d'éducation communs, malgré des orientations divergentes qui donnent lieu à des objectifs personnels qui, par contre, peuvent, à des degrés divers, être mis en commun sans toutefois être partagés par tous. Chez le professeur, il peut s'agir de son but d'accroître son statut social par l'exercice de sa profession alors que chez l'élève, il peut s'agir de s'offrir une bonne place sur le marché du travail ou encore le droit de poursuivre ses études. C'est parce qu'ils font face aux problè-

mes découlant de l'action collective qu'ils ont dus se structurer afin d'obtenir un minimum de coopération sans laquelle il leur serait impossible d'intégrer leurs comportements dans un système qui soit suffisamment stable pouvant permettre une action cohérente et satisfaisante.

Tout système d'action est bien sûr un construit humain et donc, contingent. Les jeux qui s'y établissent sont aussi contingents et c'est à travers ceux-ci que s'inscrit le vécu organisationnel des acteurs, lequel vécu peut s'appréhender par des informations relatives à la façon dont ils vivent leur situation et à tout ce qui paraît implicite dans le champ étudié.

Ainsi, l'étude et l'utilisation des composantes d'un système d'action concret, doit nous permettre d'arriver à cerner certaines indications susceptibles de nous renseigner sur le vécu organisationnel des acteurs qui y évoluent. Or, le vécu organisationnel, dans la polyvalente, se définit comme étant un **ensemble d'actions construites, constituées de réponses aux diverses sollicitations** du programme scolaire, des activités éducatives et récréatives, des règlements, des rapports formels et informels entre les acteurs (professeurs, pairs, autres adultes) que, dans le cas présent, l'acteur-élève déploie dans le but de se mouvoir, de manière gagnante, donc à son avantage, à l'intérieur de l'organisation.

Les réponses de l'acteur favorisent ou non la réalisation des objectifs poursuivis (institutionnels ou personnels). Dans le cas de l'élève dans la polyvalente, la nature, la qualité, l'intelligence, la pertinence et l'à-propos de son vécu organisationnel, déterminent le niveau et la qualité atteints dans son développement affectif, cognitif, comportemental et social.

Ces actions, ou réponses, l'acteur les construit nécessairement, qu'il en soit conscient ou non, avec l'expérience de ses vécus organisationnels antérieurs et en fonction de ses buts personnels. Ainsi, de deux élèves exposés à la même qualité d'intervention de la part de la polyvalente, ainsi que de la différence du vécu organisationnel tel que construit par chacun, découlera une différence dans l'atteinte des objectifs. Le profit que l'élève tire de son séjour à la polyvalente dépend de son vécu organisationnel et il en est responsable.

Par conséquent, une meilleure compréhension de ce vécu devrait nous permettre de mieux comprendre l'action posée par l'acteur ainsi que la rationnalité qui la sous-tend. Et comme l'acteur étudié dans cette recherche est l'élève et que nous cherchons à connaître comment se construit son vécu, nous avons retenu de façon plus particulière, les composantes

Les réponses de l'acteur favorisent ou non la réalisation des objectifs poursuivis (institutionnels ou personnels). Dans le cas de l'élève dans la polyvalente, la nature, la qualité, l'intelligence, la pertinence et l'à-propos de son vécu organisationnel, déterminent le niveau et la qualité atteints dans son développement affectif, cognitif, comportemental et social.

Ces actions, ou réponses, l'acteur les construit nécessairement, qu'il en soit conscient ou non, avec l'expérience de ses vécus organisationnels antérieurs et en fonction de ses buts personnels. Ainsi, de deux élèves exposés à la même qualité d'intervention de la part de la polyvalente, ainsi que de la différence du vécu organisationnel tel que construit par chacun, découlera une différence dans l'atteinte des objectifs. Le profit que l'élève tire de son séjour à la polyvalente dépend de son vécu organisationnel et il en est responsable.

Par conséquent, une meilleure compréhension de ce vécu devrait nous permettre de mieux comprendre l'action posée par l'acteur ainsi que la rationnalité qui la sous-tend. Et comme l'acteur étudié dans cette recherche est l'élève et que nous cherchons à connaître comment se construit son vécu, nous avons retenu de façon plus particulière, les composantes

suivantes du système d'action concret: marge de liberté, zones d'incertitude, relations de pouvoir, stratégies.

2.2 Questions de recherche

2.2.1 Postulats

Compte tenu que le champ étudié dans l'organisation-école est celui des acteurs-élèves et qu'une théorie particulière est utilisée pour étudier ce champ, soit celle de l'analyse stratégique et des systèmes d'action concrets, nous devons retenir, comme tout scientifique à quelque discipline qu'il appartienne, certains postulats nécessaires pour appréhender la réalité à observer et, partant, de mieux en rendre compte. Les postulats qui suivent tiennent ainsi compte à la fois du champ étudié et de la théorie qui permet de l'analyser.

Premier postulat: les acteurs-élèves n'entrent pas dans l'organisation-école égaux. Ils possèdent un bagage culturel et intellectuel différent et l'expérience le modifie différemment pour chacun d'entre eux. Ces différences interviennent dans les capacités inégales d'adaptation à un milieu donné, ici la polyvalente, et elles seront autant présentes à l'entrée comme à la sortie de la polyvalente, même si elles se seront modifiées pour tous les acteurs au cours des années par l'action socialisatrice de la polyvalente.

<u>Deuxième postulat</u>: l'élève est ici vu comme un acteur en interaction dans un système de relations avec des pairs et des adultes. Il n'est pas pris isolément comme sujet d'expérimentation. Nous le considérons donc rationnel et stratégique, cherchant à augmenter sa marge de liberté à travers des relations de pouvoir avec les autres acteurs.

<u>Troisième postulat</u>: "les hommes n'acceptent jamais d'être traités comme des moyens au service de buts que les organisateurs fixent à l'organisation." (1) Chacun a ses objectifs et ses buts propres qui ne sont pas forcément opposés ou déviés par rapport à ceux des organisateurs, même s'ils peuvent l'être.

<u>Quatrième postulat</u>: "la liberté relative des acteurs. Dans une organisation, tout acteur garde une possibilité de jeu autonome, qu'il utilise plus ou moins." (2) Il engage son autonomie à travers des jeux de pouvoir, le pouvoir étant le corollaire de l'autonomie dans une analyse stratégique de l'organisation.

---

1. Bernoux, Philippe, <u>La sociologie des organisations</u>, Paris: Editions du Seuil, 1985, p. 119.

2. Ibid. p. 121.

Cinquième postulat: "dans ces jeux de pouvoir, les stratégies sont toujours rationnelles mais d'une rationnalité limitée." (1) Face à une situation donnée, l'acteur a toujours plusieurs solutions possibles mais n'a pas les moyens, ni le temps de toutes les inventorier; il s'arrête à celle qui présente pour lui le minimum d'inconvénients. La rationnalité mise en oeuvre par l'acteur est donc limitée et contingente.

2.2.2 Assises empiriques

Certaines observations, issues d'une pré-enquête réalisée dans le cadre de projets spéciaux (2) faisant partie du programme de maitrise, orientent nos questions de recherche. Cette pré-enquête nous ayant fourni nos premières données, s'est déroulée dans deux écoles, à l'intérieur desquelles nous avons interrogé au total, dix sujets. La décision de nous rendre dans deux écoles différentes, a été prise afin de vérifier si tous les élèves, peu importe leur provenance, faisaient leur appréciation de l'école sur les mêmes objets. Ainsi, toujours dans le but d'appréhender le vécu organisationnel des adolescents en milieu de polyvalente, et se basant sur la même théorie présentée précédemment, cette pré-enquête a révélé les faits suivants:

1. Ibid. p. 122.

2. Trépanier, D., Gouveia, J.L., Le vécu organisationnel des adolescents(es) en milieu de polyvalente, Rapports inédits de projets spéciaux I et II, U.Q.T.R., Trois-Rivières, 1986 et 1987.

Les objets sur lesquels les adolescents portent leur appréciation et avec lesquels ils sont en relation quand ils parlent spontanément de leur polyvalente, sont les mêmes pour les deux écoles et peu importe leur niveau scolaire (secondaire I ou secondaire V). Ces trois objets d'appréciation sont: l'école, les adultes, les pairs. L'identification de ces mêmes objets d'appréciation pour tous les élèves, nous permet de croire que leur vécu organisationnel se construit en fonction des relations qu'ils établissent à leur égard.

Des entretiens réalisés auprès des adolescents lors de cette pré-enquête, d'autres observations ont pu être relevées. Elles concernent d'une part, les activités d'apprentissage et la préoccupation pour le rendement scolaire, et d'autre part, les activités parascolaires et le taux de participation à ces activités. Par rapport à ces observations, des constats différents ont été relevés pour ces deux polyvalentes, à l'exception de la préoccupation pour le rendement scolaire qui était fortement présente pour tous les élèves interrogés. Ces constats concernent la différence des rapports entre le temps accordé pour l'activité - en termes de présence et de participation réelle - et de l'intérêt suscité par l'activité - où l'intérêt se vérifie par la plus ou moins grande verbalisation que fait l'élève sur le type d'activité énoncée. En effet, pour ces deux polyvalentes on obtenait les résultats suivants:

TABLEAU 1:

SYNTHESE DE LA PRE-ENQUETE

Type d'activité énoncée:	Temps accordé pour l'activité:	Intérêt suscité par l'activité:
activités d'apprentissage	école no 1: - les élèves y passent beaucoup de temps école no 2: - les élèves y passent beaucoup de temps	école no 1: - les élèves n'en parlent pas ou peu école no 2: - les élèves en parlent beaucoup
activités parascolaires	école no 1: - les élèves n'y passent que peu de temps école no 2: - les élèves n'y passent que peu de temps	école no 1: - les élèves en parlent beaucoup école no 2: - les élèves n'en parlent pas ou peu

Or, ces résultats pour l'école numéro 1 nous interrogent quant au rapport existant entre le temps et l'intérêt accordés à l'activité. Il semble y exister une certaine discordance: là où on accorde plus de temps, l'intérêt semble moindre, et là où on accorde moins de temps, l'intérêt semble plus grand. Toutefois, les résultats de la seconde école n'aboutissent pas à la même interrogation. Au contraire, le

rapport entre le temps et l'intérêt semble tout à fait conséquent. Cela nous a laissé supposer que les élèves ne perçoivent pas de la même façon des réalités pourtant semblables.

Ainsi, comme nous l'avons vu, tous les élèves construisent leur vécu organisationnel en fonction des mêmes objets (les pairs, les adultes et l'école), tout en les appréciant différemment. De plus, ils semblent percevoir différemment des réalités semblables, car les élèves ne sont pas unanimes quant à l'intérêt accordé à une même activité, même si celle-ci accapare le même temps dans leur vécu.

L'ensemble de ces observations nous ont conduit à formuler deux types d'objectifs poursuivis par les adolescents, mais réalisés de façons diverses, avec leur capacité propre d'agir au sein de l'organisation-école. Ils s'agit des objectifs suivants:

- ceux qui auront des répercussions dans le futur, soit les objectifs liés à la réussite scolaire et réalisés à travers les activités d'apprentissage, et lesquels objectifs sont imposés par l'organisation-école et réalisés principalement à travers leurs relations à leurs professeurs;

- ceux qui ont une répercussion immédiate, soit les objectifs liés à l'organisation de la vie quotidienne et réalisés à travers les activités parascolaires, et lesquels objectifs sont davantage d'ordre personnel et vécus à travers leurs relations avec leurs pairs.

Nous nous interrogeons donc sur la manière dont les adolescents réalisent ces deux catégories d'objectifs, compte tenu de leur façon différente de les atteindre dans des cadres formels semblables et dans lesquels ils apprécient leur vécu à partir des mêmes objets.

2.2.3 Questions et sous-questions de recherche

Puisque nous ne considérons pas l'élève comme un consommateur passif de l'action éducative, mais plutôt un "contributeur" actif de cette action et qui, de plus, est aussi le destinataire de l'action, nous nous questionnons:

- sur sa marge de manoeuvre, c'est-à-dire l'étendue de sa marge de liberté et l'ensemble des zones d'incertitude qu'il contrôle pour atteindre ses objectifs, et comment il s'y prend pour poursuivre les deux catégories d'objectifs cités avant (ceux liés au futur et ceux liés à l'immédiat) dans une même structure;

- sur l'anticipation des gains et des pertes qu'il voit à titre de destinataire de l'action éducative et à titre "d'organisateur" de son milieu de vie.

Nous cherchons donc à savoir plus concrètement, quelle est la nature de son pouvoir pour accroître sa capacité d'action en vue d'atteindre ses objectifs, de quelles ressources il dispose dans les relations de pouvoir qui le lient aux professeurs, quels sont les enjeux significatifs pour l'élève en tant qu'adolescent dans la polyvalente, et quelles stratégies il utilise pour réussir à la fois sur le plan scolaire et le plan personnel; l'ensemble de ces questions devant permettre de mieux comprendre le vécu organisationnel de l'adolescent et de mieux cerner comment s'établissent et se modifient ses rapports avec autrui.

Pour répondre à ces questions, nous devrons connaitre sa perception de l'école, des adultes et des pairs ainsi que la relation qu'il établit face à la tâche scolaire. Car ces données, traitées sous l'angle de l'analyse stratégique, constituent les dimensions concrètes du vécu organisationnel des acteurs.

2.2.4 Prévisions

Comme les perceptions sont largement influencées tant par le caractère propre de l'acteur que par l'organisation elle-même, soit sa structure, ses contraintes, les jeux qu'elle englobe, les enjeux en présence, les autres acteurs présents, le type de fonctionnement privilégié par les organisateurs, son environnement tout entier, nous sommes en mesure de prévoir que le vécu organisationnel des acteurs, soit les élèves, dans une situation semblable, variera d'un groupe d'âge à l'autre (secondaire I et secondaire V) même si tout élève a comme principal objectif la réussite scolaire. Cette différence devrait se voir à travers des appréciations différentes de mêmes objets. Il n'y aura pas nécessairement correspondance entre la perception des élèves de niveaux scolaires différents même s'ils évoluent dans la même polyvalente.

D'autre part, nous croyons que les acteurs-élèves, même s'ils sont actifs et qu'ils influencent ainsi l'organisation dans son ensemble, sont cependant très limités dans leur marge de manoeuvre et que leur principale source de pouvoir résidera dans "les ressources humaines", par exemple les amis, qui comprennent la somme des appuis et des alliances dont ils disposent à propos de leur propre action. Car les autres types de ressources, soit juridiques, matérielles, symboliques (prestige) et informationnelles (les connaissan-

ces) leur sont presqu'inaccessibles, sinon méconnues, de par leur situation particulière dans l'organisation, c'est-à-dire "contributeurs" comme tous les autres acteurs, mais seuls destinataires de cette action sociale collective qu'est l'action éducative.

Cependant, les prévisions dans ce type d'étude demeurent limitées. En effet, la contingence de toute situation ne permet pas, sinon peu, de "connaitre d'avance ni la configuration, ni les propriétés chaque fois spécifiques et contingentes d'un système d'action concret" (1) pour tout groupe d'acteurs.

2.2.5 Variable

Comme il ne s'agit pas ici d'une étude à fonction prédictive mais plutôt à fonction descriptive, la seule variable retenue est liée à l'expérience différente que les jeunes élèves et les plus âgés ont de la polyvalente. Il s'agit de la variable "niveau scolaire" en prenant les deux extrêmes, soit secondaire I et secondaire V. Elle est retenue à cause de sa propriété de différenciation au niveau du vécu organisationnel des adolescents, dûe, entre autre, à l'expérience de la polyvalente et à la maturation de la personne.

---

1. Crozier, M. et Friedberg, E., L'acteur et le système, Paris: Editions du Seuil, p. 241.

CHAPITRE III

Méthodologie

3.1 L'analyse stratégique

L'analyse stratégique utilisée dans cette étude, permet d'appréhender et de comprendre la façon dont les acteurs d'un système d'action mettent en oeuvre des possibilités d'action offertes par différentes situations, afin de tirer profit des opportunités qu'offre le jeu, soit les modes d'interaction privilégiés et reconnus dans la polyvalente.

Par le biais d'entretiens et de questionnaires, le chercheur vise à obtenir des renseignements sur la façon dont les individus perçoivent et vivent leurs situations. Il s'agit alors d'obtenir des données descriptives sur les opinions, les perceptions, les sentiments et les attitudes des acteurs pour reconstruire la structure de pouvoir ainsi que la nature et les règles des jeux qui régulent l'interaction des acteurs et conditionnent leurs conduites.

Pour ce faire, il faut d'abord établir les différentes stratégies en présence. C'est là l'objet de l'analyse des contenus explicites et implicites des entretiens et du traitement statistique des données quantifiées. Mentionnons ici que Crozier et

Friedberg définissent la stratégie comme "le fondement inféré ex post des régularités de comportement observées empiriquement." (1) De plus, la connaissance de ces stratégies ne manque jamais "d'indiquer, au moins indirectement et implicitement, la composante de pouvoir dont ils (les acteurs) disposent dans leurs relations avec les autres et les chances de gains et de pertes qu'ils y voient." (2)

Bref, la méthode de l'analyse stratégique consiste, telle que résumée par les auteurs Crozier et Friedberg:

> à se servir des données recueillies lors des entretiens (et par les questionnaires) pour définir les stratégies que les acteurs poursuivent les uns à l'égard des autres et pour remonter, à partir de là, aux jeux auxquels correspondent et dans lesquels s'insèrent ces stratégies. Ces jeux à leur tour - et les solutions auxquelles ils aboutissent généralement - renvoient à la structuration des relations de pouvoir qui lient les divers acteurs les uns aux autres et qu'il s'agit justement de faire apparaître pour comprendre les régulations d'ensemble du système d'action étudié et en rendre compte. (3)

L'analyse stratégique adopte alors une démarche particulière, soit:

> une démarche hypothético-inductive par laquelle elle constitue et cerne son objet d'études par étapes successives à travers l'observation, la comparaison et l'interprétation des multiples processus d'interaction et d'échange qui composent la toile de fond de la vie à l'intérieur du système d'action qu'elle cherche à analyser. Une démarche en somme qui se sert de l'expérience vécue des participants pour proposer et vérifier des hypothèses de plus en plus générales sur les caractéristiques de l'ensemble. (4)

---

1. Ibid. p. 48.

2. Ibid. p. 410.

3. Ibid. p. 413.

4. Ibid. p. 393.

3.2 Population

3.2.1 Les polyvalentes

Ces organisations structurées en fonctions d'objectifs bien définis, sont des lieux où s'effectuent à la fois des apprentissages scolaires et des apprentissages davantage liés à la socialisation des adolescents qui les fréquentent. Organisées en fonction des élèves dont elles ont la responsabilité de former, les polyvalentes abritent aussi d'autres acteurs adultes qui, eux, doivent faire en sorte que les objectifs fixés par l'institution scolaire soient atteints. C'est donc en ce sens que nous sommes allés dans différentes polyvalentes pour recueillir nos données.

Concernant les entretiens réalisés lors de la pré-enquête, deux polyvalentes ont été visitées; une dans la région administrative 04, l'autre dans la région 01. Equivalentes par leur nombre d'étudiants, elles ont cependant été visitées à des moments différents, la première durant le premier trimestre scolaire, la deuxième au cours du dernier trimestre.

Cependant, une seule polyvalente est concernée par la l'utilisation des questionnaires; il s'agit d'une troisième école, qui est également située dans la région administrative

04. Les questionnaires furent tous complétés durant la même journée, au cours du second trimestre. Le choix d'un nouvel endroit pour passer les questionnaires nous permettait d'éviter que des élèves ayant été rencontrés lors des entretiens pour la pré-enquête, soient à nouveau questionnés.

3.2.2 Population concernée par les entretiens

L'étape précédant l'utilisation d'un questionnaire à grande échelle consistait en des entretiens auprès d'adolescents. Cette étape était nécessaire à la construction du questionnaire, afin d'en déterminer les principaux axes à interroger. Il s'agissait d'une pré-enquête.

Désignés de façon aléatoire, dix sujets ont été interrogés, soit: cinq filles, trois en secondaire I et deux en secondaire V; cinq garçons, deux en secondaire I et trois en secondaire V. Nous avions ainsi un nombre égal de sujets pour les deux niveaux scolaires retenus (secondaire I et secondaire V). Les sujets provenaient des deux polyvalentes mentionnées précédemment.

3.2.3 Population concernée par le questionnaire

Toujours désignés de façon aléatoire, 246 élèves ont répondu au questionnaire. Ceux de secondaire I sont au nombre de 132 et ceux de secondaire V au nombre de 114. Nous obtenons ainsi des proportions comparables de sujets pour les deux niveaux scolaires, soit 53,66% en secondaire I et 46,34% en secondaire V. Pour chacun des deux niveaux scolaires, nous avons 40% des élèves de sexe féminin et 60% de sexe masculin. Tous ces élèves ont répondu au questionnaire au cours de la même journée.

3.3 Instruments de collecte de données

3.3.1 Les entretiens

Un protocole d'entretien a été construit dans le but de recueillir des informations globales portant sur les relations entre les adolescents et leurs pairs, et entre les adolescents et les adultes, ainsi que sur leurs rapports à l'école.

Le protocole type d'entretien qui a été construit, comporte trois volets ou parties différentes. La première concerne "l'accueil" par laquelle on crée une relation avec

le sujet et où on recueille des renseignements généraux. La deuxième partie concerne, elle, "l'entretien"-même, c'est-à-dire les questions générales et les sous-questions utilisées. Enfin, la troisième partie concerne la "clôture" de l'entretien, dans laquelle on conclut la rencontre. Ce protocole apparait dans l'appendice A.

3.3.2 Le questionnaire

Il s'agit d'un questionnaire à questions fermées et semi-ouvertes dont les items ont été sélectionnés dans un questionnaire déjà existant. Il s'agit du questionnaire utilisé par Dominique Paty (document inédit) lors de son enquête réalisée dans des collèges français; le nombre d'items est moins grand que celui du questionnaire initial de Paty et certains items ont été adaptés à la réalité québécoise, par exemple, le vocabulaire, la structure scolaire. Le questionnaire porte sur les trois champs d'appréciation relevés par l'analyse des entretiens, soit sur les pairs, les adultes et l'école; il interroge également la perception des activités scolaires et parascolaires. La version "québécoise" du questionnaire se retrouve dans l'appendice B.

3.4 Procédure pour le recueil des données

3.4.1 Les entretiens

Les entretiens réalisés auprès des dix adolescents étaient enregistrés sur cassettes. Nous disposions d'une période de 50 minutes pour chaque sujet. Certains entretiens ont duré toute la période tandis que d'autres ont nécessité moins de temps.

Au début de la période désignée par le professeur, l'intervieweur se rendait à la classe et amenait l'élève, que le professeur venait tout juste de désigner, dans la pièce où se déroulaient les entretiens individuels. Dès l'entrée de l'intervieweur et de l'élève dans le local, débutait tout de suite l'entretien selon le protocole, soit par la partie "accueil".

Le déroulement de l'entretien se faisait selon le protocole, mais de façon spontanée, c'est-à-dire que les questions n'étaient pas nécessairement posées dans le même ordre que celui apparaissant sur le protocole. Tout au long de l'entretien, selon les propos que tenait l'élève, l'intervieweur posait l'une ou l'autre des questions selon la pertinence du moment. Parfois, d'autres questions, visant à

faire préciser les propos de l'élève, étaient posées même si elles n'avaient pas été prévues dans le protocole.

Ce n'est qu'après avoir réalisé tous les entretiens que ceux-ci furent transcrits de la cassette sur papier, afin d'en faire l'analyse. La transcription fut faite de manière à pouvoir y lire les paroles exactes des élèves, avec toutes les hésitations, les expressions et les formes qu'on retrouve dans le langage parlé. Tous les entretiens ont été réunis en un cahier à titre de document de travail et ont été analysés un à un.

3.4.2 Le questionnaire

Les élèves rencontrés ont répondu au questionnaire individuellement et demeuraient dans leur classe. Nous leur expliquions la raison de notre présence et le but poursuivi par cette enquête, soit de mieux connaitre leur appréciation de ce qu'ils vivent à la polyvalente. Des directives étaient données au groupe avant de commencer à répondre aux questions. Ces directives portaient sur la façon d'écrire ses réponses, en cochant la réponse appropriée ou en rédigeant quelques lignes lors des questions semi-ouvertes, et en utilisant l'endos de la page si plus d'espace était requis, en mentionnant le numéro de la question. Nous

précisions également qu'à chaque question, une seule réponse devait apparaitre et que toutes les questions devaient être complétées.

Nous avertissions les élèves que nous étions disponibles pour les aider tout au long du questionnaire s'ils n'étaient pas sûrs de bien comprendre; ils n'avaient qu'à lever la main pour qu'on se rende à leur pupitre. Ainsi, une fois les directives données au groupe, les élèves commençaient à compléter le questionnaire et tout autre renseignement était donné de façon individuelle. Ils disposaient de toute une période de cours, soit 50 minutes, pour répondre au questionnaire et ceux et celles qui terminaient avant, avaient du travail à faire que le professeur leur avait laissé avant de se retirer du local. Le questionnaire restait anonyme, et était recueilli au fur et à mesure qu'il était terminé.

3.5 Procédure pour l'analyse des données

3.5.1 Les entretiens

Une fois transcrits sur papier, les entretiens ont été analysés un à un, afin d'en faire ressortir les principaux éléments sur lesquels les élèves font leur appréciation de

l'école. Chaque élément comportant une appréciation était relevé ainsi que l'appréciation qui en était faite.

Après avoir analysé tous les entretiens individuellement, nous regroupions tous les éléments ressortis en des catégories, que nous avons appelées champs d'appréciation. Ces champs, au nombre de trois, constituaient nos axes sur lesquels nous bâtirions notre questionnaire, puisque ce sont ces éléments qui étaient mentionnés lorsqu'on interrogeait les élèves. Il s'agit des trois champs suivants: les pairs, les adultes et l'école.

Pour chaque champ, nous avions également l'appréciation qui en avait été faite. Nous avons ensuite résumé les appréciations pour chacun des trois champs et en avons tiré un portrait global, tout en suivant la démarche hypothético-inductive proposée dans la théorie de l'analyse stratégique. Ceci nous a alors amené à interroger certaines observations quant à leur rationnalité par rapport au but principal de la présence des élèves à l'école, soit de réaliser des apprentissages d'ordre scolaire.

Suite à la reformulation de ces observations, nous avons voulu vérifier notre interprétation et sommes allés rencontrer des élèves de secondaire I et de secondaire V dans une autre école. Nous les avons interrogés à partir du même

protocole d'entretien ayant servi aux autres élèves. La même démarche d'analyse a été faite et nous a permis de dresser portrait global semblable, c'est-à-dire portant sur les trois mêmes champs, mais avec une appréciation différente.

Nous nous sommes donc servis des trois champs d'appréciation relevés à travers ces entretiens et qui étaient les mêmes pour les deux écoles, ainsi que des "conclusions" différentes qui en avaient découlé, pour orienter notre questionnaire.

3.5.2 Le questionnaire

Les données obtenues aux questions fermées du questionnaire ont été compilées à l'aide d'un programme informatique fait à partir de Dbase III+, de manière à les traiter de façon statistique par une compilation mathématique faisant appel aux fréquences et aux pourcentages.

Les données obtenues aux questions semi-ouvertes ont été analysées une à une, puis regroupées selon des catégories d'éléments contenus dans les réponses. Ce regroupement a suivi la même méthode que celle utilisée lors de l'analyse des entretiens. Toutefois, leur compilation fut ensuite faite de façon statistique en déterminant le pourcentage de

réponses appartenant à chacune des catégories ainsi déterminées.

L'analyse de ces données, chiffrées en pourcentage, a permis de relever dans un premier temps, les principaux traits pour chacun des deux groupes (secondaire I et secondaire V) ayant été soumis au questionnaire. Comme chaque question correspondait à l'un ou l'autre des axes ayant servis à la construction du questionnaire, l'ensemble des traits relevés permet donc de décrire la perception et l'appréciation de chaque groupe en fonction des trois champs d'appréciation identifiés (les pairs, les adultes, l'école).

Chacun de ces trois champs comporte des indices pouvant donner des informations qualitatives quant au vécu organisationnel des acteurs-élèves. Ces indices, qui seront définis au chapitre suivant, sont ceux qu'avait déterminés Paty lors de son étude sur des collèges français. Ce sont ces indices qui structurent l'analyse des données pour chacun des trois champs d'appréciation auxquels ils correspondent. Il s'agit des indices suivants: concernant l'appréciation des pairs: l'indice "solidarité/individualisme entre élèves" et l'indice "tension/conflit entre élèves"; concernant l'appréciation des adultes: l'indice "sympathie/hostilité envers les professeurs"; et concernant l'école: l'indice "acceptation/ rejet de l'école".

Dans un deuxième temps, une comparaison a été faite entre le groupe de secondaire I et celui de secondaire V, et ce sont ces résultats qui ont été à la base de la discussion. L'interprétation et la discussion des résultats sont alors faites selon le modèle de l'analyse stratégique proposée par Crozier et Friedberg (1). Cette analyse se base sur les données recueillies par les questionnaires, afin de définir les stratégies utilisées par les acteurs et de déterminer les jeux dans lesquels elles s'insèrent. Ces jeux à leur tour, renvoient à la structuration des relations de pouvoir qui lient les acteurs entre eux. Ce type d'analyse adopte une démarche hypothético-inductive qui permet de formuler des caractéristiques de plus en plus générales sur les groupes d'acteurs étudiés.

---

1. Crozier, M., Friedberg, E., L'acteur et le système, Paris: Editions du Seuil, 1977

CHAPITRE IV

Présentation et discussion des résultats

4.1 Le traitement des données

Au cours du présent chapitre, nous traiterons les données issues du questionnaire en fonction des indices propres aux trois champs d'appréciation que sont les pairs, les adultes et l'école. C'est en effet à travers ces trois éléments que se façonnent et se transmettent les attitudes et systèmes de représentation des élèves, au cours de leur passage dans la polyvalente.

D'abord, l'entrée à la polyvalente marque un changement brutal dans le rapport des élèves aux pédagogues. Le professeur, ou "la maitresse", était encore une figure parentale; il constituait avant tout un partenaire unique. Or, il faut, dès l'entrée à la polyvalente, résister à l'anonymat, se faire sa place et instaurer des relations avec des professeurs nombreux. Par conséquent, les relations élève-professeur devront s'établir autour d'enjeux beaucoup plus complexes et variés qu'à l'école primaire.

De plus, bien que la matière enseignée joue un rôle important, les professeurs sont aussi les représentants de la société auprès des jeunes. Les relations de pouvoir qui s'établiront entre élèves et professeurs seront déterminantes dans leurs rapports entre eux et dans la représentation que les élèves se feront de l'adulte.

C'est en ce sens que nous incluons l'étude de la relation entre élèves et professeurs dans celle du vécu organisationnel des adolescents dans la polyvalente.

D'autre part, nous nous préoccupons également du rapport des élèves à la polyvalente. L'institution scolaire, telle que décrite par Paty, "c'est d'abord les quatre murs du collège, l'obligation de s'y tenir, les plaisirs et les déplaisirs qu'on y trouve dans l'immédiat, mais aussi le devoir de se définir par rapport à l'avenir." (1) Par le poids des contraintes actuelles et la confrontation permanente à un futur insaisissable, c'est peut-être à la polyvalente que le "choc de la société" sur l'individu est le plus fort, en tout cas le plus apparent. En ce sens-là, le rapport à l'institution scolaire est un axe essentiel du rapport à la société. Une étude à ce niveau nous permet d'obtenir des informations importantes sur le enjeux vécus à la polyvalente par les acteurs-élèves et sur les stratégies utilisées par ces derniers en fonction de la perception qu'ils ont de leur possibilité d'agir dans la poursuite des objectifs institutionnels et personnels, au sein d'une organisation structurée comme la polyvalente.

Enfin, nous incluons dans notre étude, les rapports que les élèves entretiennent avec leurs pairs, rapports plus ou moins

---

1. Paty, Dominique, 12 collèges en France, Paris: La Documentation Française, 1981, p.93.

étroitement structurés par l'organisation scolaire. Les renseignements obtenus à ce niveau, nous fournissent des éléments sur l'évolution de leurs rapports, tout en ne manquant pas d'indiquer, au moins implicitement, les sources de pouvoir susceptibles de se développer au sein de ce groupe, majoritaire par son nombre d'acteurs dans la polyvalente.

Le traitement de nos données, soit les réponses des élèves soumis au questionnaire, ainsi présenté en fonction des trois champs d'appréciation que sont les pairs, les adultes et l'école, nous permettra d'obtenir les principales caractéristiques des groupes d'élèves en se servant des indices propres à ces champs. Ces indices se présentent comme suit:

Indices liés à l'appréciation des pairs:
(questions 8 à 20, 34, 44, 45, 60 - tableau 2, p. 95)

Solidarité/individualisme entre élèves: cet indice tend à établir dans quelle mesure les élèves ont entre eux des rapports de coopération, et leur degré de solidarité face aux adultes.

Tension/conflit entre élèves: cet indice vise à évaluer le degré d'entente ou d'agressivité pouvant exister entre les élèves.

Indice lié à l'appréciation des adultes:

(questions 27, 28, 36 à 43, 46, 47, 50 à 57, 61 - tableau 3, p. 97)

Sympathie/hostilité envers les professeurs: cet indice tend à évaluer l'attitude des élèves à l'égard des professeurs. Mentionnons à l'effet de cet indice, que le contenu de l'enseignement (les cours) n'a pas été distingué de la façon dont il est dispensé (par les professeurs).

Indice lié à l'appréciation de l'école:

(questions 1 à 7, 20, 23, 24, 29 à 33, 37, 48, 49 -tableau 4, p.100)
(questions 25, 26, 58, 59, 62 - tableau 5, p. 104 -activ. scolaires)
(questions 21, 22, 63 - tableau 6, p. 105 - activités parascolaires)

Acceptation/rejet de l'école: cet indice tend à situer la position de l'élève par rapport à son école, dans quelle mesure il s'y sent bien ou la rejette en tant que milieu de vie et d'apprentissages divers.

Mentionnons enfin, que les pourcentages présentés tout au long de ce texte sont tirés des tableaux 2 à 6 situés aux pages 95 à 105. Ces tableaux reprennent les questions du questionnaire présenté aux élèves et qui apparait à l'appendice B. A l'occasion, des calculs autres que ceux apparaissant sur les tableaux, ont été nécessaires pour établir certains liens entre différentes questions

du champ analysé, où ils ont d'abord été basés sur les fréquences cumulées puis réorganisés en pourcentages.

4.2 Résultats obtenus pour chacun des deux groupes d'élèves en fonction des trois champs d'appréciation de leur vécu organisationnel

4.2.1 SECONDAIRE I:

APPRECIATION DES PAIRS

Indice solidarité/individualisme entre élèves:

L'attitude générale des élèves de ce groupe est surtout caractérisée par un accord tacite sur le bienfait d'être perçu comme un groupe solidaire par les professeurs. En effet, près de 70% des élèves disent qu'il sera facile de se mettre d'accord entre eux pour entreprendre quelque chose ensemble et près de la totalité d'entre eux, soit 97,73%, disent s'entraider. Ils sont également aussi nombreux (93,94%) à sentir l'appui de leurs pairs, car ils considèrent qu'ils sont en présence de plusieurs amis dans leur classe. Toutefois, il semble que ce support mutuel et ce grand nombre d'amis aient davantage une fonction utilitaire plutôt que d'être le reflet de réelles amitiés basées sur la solidarité; quand on interroge ces élèves à savoir s'ils font partie d'une "gang", que ce soit dans la classe ou dans la polyva-

du champ analysé, où ils ont d'abord été basés sur les fréquences cumulées puis réorganisés en pourcentages.

4.2 Résultats obtenus pour chacun des deux groupes d'élèves en fonction des trois champs d'appréciation de leur vécu organisationnel

4.2.1 SECONDAIRE I:

APPRECIATION DES PAIRS

Indice solidarité/individualisme entre élèves:

L'attitude générale des élèves de ce groupe est surtout caractérisée par un accord tacite sur le bienfait d'être perçu comme un groupe solidaire par les professeurs. En effet, près de 70% des élèves disent qu'il sera facile de se mettre d'accord entre eux pour entreprendre quelque chose ensemble et près de la totalité d'entre eux, soit 97,73%, disent s'entraider. Ils sont également aussi nombreux (93,94%) à sentir l'appui de leurs pairs, car ils considèrent qu'ils sont en présence de plusieurs amis dans leur classe. Toutefois, il semble que ce support mutuel et ce grand nombre d'amis aient davantage une fonction utilitaire plutôt que d'être le reflet de réelles amitiés basées sur la solidarité; quand on interroge ces élèves à savoir s'ils font partie d'une "gang", que ce soit dans la classe ou dans la polyva-

lente, seulement un peu plus de 40% disent en faire partie. Ainsi, la moitié de ceux disant avoir plusieurs amis dans la classe, ne se retrouvent pas nécessairement avec eux en dehors de la salle de cours, comme si le besoin de se regrouper était devenu moins nécessaire ou différent dans cet autre contexte.

De plus, même s'il est plus important pour près des deux tiers des élèves de bien s'entendre avec ses camarades, en comparaison avec le fait d'être bien avec les professeurs, on estime quand même que l'on doit avant tout compter sur soi-même pour réussir à la polyvalente et qu'il ne faut pas non plus compter à cent pourcent sur les pairs quand, par exemple, on fait une bêtise et que l'on ne veut pas qu'un élève rapporte le fait; seulement 42,42% semblent sûrs que tous se tiendront les coudes alors que les autres affirment qu'il y aura toujours un dénonciateur pour se faire bien voir.

Quant aux travaux scolaires qu'ils ont à faire à la maison, les élèves les réaliseront, pour la grande majorité (83,33%) plutôt seuls qu'avec leurs amis. Il s'agit là d'une réussite personnelle qui est en jeu et même si la réussite scolaire est un but partagé par tous, il n'est cependant pas un but collectif, comme pourrait l'être la recherche de leur alliance pour renforcer le statut du groupe d'acteurs qu'ils sont dans cette collectivité.

On pourra compter sans contredit sur la coopération des pairs quand il s'agit d'être solidaire face aux adultes, mais quand il est question de sa propre réussite scolaire, on sera davantage individualiste.

L'image de solidarité chez ces élèves semble surtout utile pour se sortir de l'isolement et pour s'identifier à un groupe d'appartenance, afin de rendre "vivable" leur quotidien qui, en fait, sans les amis, ne serait constitué que d'activités d'apprentissage organisées et données par des adultes, ceux-là même qui sont à la fois nos "aidants" et nos "évaluateurs" dans notre cheminement scolaire. Par conséquent, la solidarité qui régnera sera davantage vécue dans un but individuel; si on ne dénonce pas l'autre, c'est dans l'espoir qu'il en fera de même pour soi plutôt que par obligation morale.

<u>Indice tension/conlfits entre élèves</u>:

Bien que la tension et les conflits entre les élèves paraissent modérés, on remarque que la principale source serait liée à des conflits interpersonnels plutôt qu'à des conflits de groupe. En effet, 84,85% des élèves se plaignent de la présence de pairs impolis et désagréables dans leur classe; on retrouve également presque les deux tiers des

élèves affirmant avoir été souvent embêtés par les plus âgés et qu'il y a de la méchanceté entre eux.

A un degré moindre, mais tout de même pour près de la moitié des élèves, la jalousie se fait sentir, et même si le niveau de tension n'est pas nécessairement très élevé, les élèves ne sont pas sûrs que des activités parascolaires sans surveillant ni professeur seraient possibles sans pagaille.

Il semble régner un certain niveau de tension chez ces élèves, mais sous une forme "latente"; non pas qu'ils soient constamment sur le point d'éclater en conflit, il semble plutôt qu'ils aient parfois à endurer les bienfaits de la "solidarité" aux dépens de certains projets ou idées plus personnels et individuels. Car seulement 8,33% diront que l'ambiance de leur classe est moins sympathique que celle des autres alors que le tiers diront qu'elle l'est même plus, les autres (58,34%) la considérant ni plus ni moins sympathique.

APPRECIATION DES ADULTES

Indice sympathie/hostilité envers les professeurs:

De façon globale, 93,94% des élèves jugent avoir de bonnes relations avec leurs professeurs. Ils les trouvent également sympathiques, bien que seulement 12,12% leur aient

déjà confié leurs problèmes personnels et que plus de la moitié d'entre eux ne soient jamais allés dans la salle des professeurs.

Les élèves ne semblent pas vraiment craindre leurs professeurs bien qu'ils soient mitigés quant à la solidarité qui peut régner au sein de ce groupe d'adultes; la moitié des élèves croient que les professeurs seront toujours contre eux alors que l'autre moitié estiment que la cohésion entre les professeurs n'est pas aussi forte et qu'ils prendront la défense des élèves lors de conflits ou de requêtes. L'ensemble des élèves estiment toutefois que leurs professeurs prennent leur travail au sérieux. Aussi, lorsqu'un professeur punira un élève, c'est qu'il l'aura mérité, selon 93,18% des élèves. Ils ont également tendance à imputer la cause d'un cours ennuyeux aux élèves (50,0%) plutôt qu'à leur professeur (27,27%) ou au programme et à la matière (18,18%). En général, les deux tiers trouvent leurs cours intéressants et faciles à suivre pour 85,61%.

D'autre part, il semble que le favoritisme d'un professeur pour certains élèves soit un des aspects qui suscite le plus d'hostilité envers les professeurs, où 89,39% des élèves en soulignent la présence. Par ailleurs, un professeur trop sévère, qui ne plaisante jamais, ou encore celui qui crie et s'énerve sera considéré comme le plus pénible à supporter.

Les élèves cherchent surtout un professeur sachant rendre ses cours vivants tout en étant bon pédagogue et en faisant bien travailler son groupe.

Soulignons de plus, que 73,48% jugent qu'il y a des professeurs vraiment inutiles et que 60,61% éprouvent de l'admiration pour certains professeurs.

Enfin, il semble que même si les élèves éprouvent davantage de sympathie pour un professeur compétent et souriant, cela ne les portera pas nécessairement à aller au-delà des relations "scolaires", conservant leur vie personnelle pour eux-mêmes. Ils chercheront à être appréciés de leurs professeurs mais sans mettre en péril leur appartenance à leur groupe de pairs.

APPRECIATION DE L'ECOLE

Indice acceptation/rejet de l'école:

Ces élèves de secondaire I démontrent une attitude très positive à l'égard de l'école. Ils estiment se sentir bien dans leur polyvalente (95,45%) et fréquenter une bonne école (96,21%). Ils sont également presqu'unanimes (94,70%) à affirmer que ce qu'on leur apprend à l'école, leur sera très utile plus tard.

Par contre, quand il s'agit de l'apprentissage de certaines valeurs sociales, ils seront un peu moins affirmatifs. Interrogés sur six qualités, à savoir si l'école leur apprenait à les développer, les élèves ont en majorité mis au premier rang, l'apprentissage de la discipline et le fait d'être sérieux et travailleur. La débrouillardise venant au troisième rang, ils ont été plus mitigés quant à la camaraderie, l'honnêteté et, surtout, l'ambition. Ils développent en fait, les qualités leur permettant d'abord de répondre aux exigences académiques qui sont fixées par les adultes, afin de s'assurer leur droit de rester à l'école. Car les élèves préfèrent tout de même aller à l'école (56,06%) que de rester à la maison (43,18%).

En effet, le principal attrait que les élèves ont énoncé quand on les a questionnés sur ce qu'ils aimaient le plus à la polyvalente, était lié à leur quotidien, à quelque chose ayant une portée immédiate dans leur vécu, soit l'ensemble des activités parascolaires. Sur huit aspects énoncés à cette question ouverte, près de la moitié (48,18%) des élèves se sont exprimés en ce sens.

Quant à savoir ce qu'ils n'aimaient pas, à peu près la même proportion d'entre eux (45,70%) ont cité les activités scolaires, même s'ils considèrent important de bien réussir à l'école. Mentionnons, de plus, que 20,43% n'apprécient guère

l'école vue comme structure organisationnelle. Ils l'apprécient davantage vue sous l'aspect du milieu de vie qu'elle représente, permettant la rencontre de pairs et la participation à divers types d'activités.

Egalement interrogés sur ce qui est interdit à la polyvalente, et sur ce qu'on fait quand même, les élèves des deux niveaux scolaires ont énoncé divers règlements se regroupant en cinq catégories. Il s'agit de:

- **règlements liés à l'école** (courir ou trainer dans les corridors, accès interdit à certains endroits sur l'heure du diner, port de bermudas, etc.);
- **règlements liés à la classe** (tricher et copier, parler ou crier en classe, porter un "walkman", etc.);
- **règlements liés aux comportements entre pairs** (se battre, se bousculer, harcèlement verbal, sexuel, physique, etc.);
- **règlements liés aux comportements des élèves** (manquer ses cours, irrespect envers les professeurs et directeurs,etc);
- **règlements liés à des comportements d'ordre social** (fumer, faire usage de drogue ou d'alcool, vandalisme, vol, etc.).

Ces élèves de secondaire I ont cité à plus de 50%, des interdictions relatives à des comportements d'ordre social et ils ont dit les transgresser dans une proportion de 31,35%. Le second type d'interdictions le plus cité (27,30%) a trait aux règlements liés à la classe. Cependant, 47,03% avouent davantage transgresser ce type de règlement. Les règlements qui seront le moins enfreints sont ceux liés aux comportements des élèves (0,54%) et entre pairs (4,33%).

4.2.2 SECONDAIRE V:

APPRECIATION DES PAIRS

Indice solidarité/individualisme entre élèves:

Le degré de coopération chez ces élèves les plus âgés de la polyvalente semble surtout fonction de leur besoin de former un groupe d'acteurs distinct par rapport aux adultes présents dans leur milieu. En effet, en situation de classe, ils affirment être en présence de plusieurs amis (92,98%) et pratiquement toujours prêts à s'entraider (96,49%). Il leur paraît plus important de bien s'entendre entre eux (77,19%) plutôt que de privilégier le fait de bien s'entendre avec les professeurs (22,81%).

Cependant, les élèves semblent se garder une certaine forme d'individualisme, comme pour prévenir une emprise qui risquerait d'entraver leur quête d'identité personnelle de la part des pairs. Bien que les deux tiers d'entre eux (66,67%) disent faire partie d'une "gang" dans la polyvalente, ils ne s'obligent pas, cependant, à être associés partout à un groupe, comme ce pourrait être le cas dans la classe; car seulement 29,83% d'entre eux disent être membre d'une "gang" dans la classe. Certes, ils ont besoin de se rallier comme groupe d'acteurs mais ils estiment quand même que pour réussir à la polyvalente, ils doivent avant tout compter sur

eux-mêmes pour 72,81% d'entre eux. C'est ainsi que 85,96% des élèves choisissent de faire leurs devoirs plutôt seuls qu'avec des amis. Notons que ces élèves semblent davantage solidaires par rapport à la tâche scolaire qui leur est commune en classe; ils sont sur le point de franchir une étape dans leur cheminement scolaire et leur réussite est d'autant plus importante à leurs yeux.

De plus, bien qu'ils soient généralement solidaires face aux professeurs, ces élèves n'excuseront pas nécessairement toute bêtise commise par l'un des leurs. Leur avis partagé sur ce point démontre une certaine forme de méfiance ou encore de tolérance qui n'est plus inconditionnelle; car à peine plus de la moitié, soit 58,77%, disent pouvoir compter sur les autres pour ne rien dénoncer lorsqu'ils commettent une bévue.

<u>Indice tension/conflits entre élèves</u>:

Ces élèves ayant développé une certaine forme de solidarité au cours des années passées ensemble, pour la plupart dans la même polyvalente, ont aussi sûrement eu à conjuguer les aspects bénéfiques et la contrepartie de cette solidarité. Car un grand nombre d'entre eux dénoncent la présence de jalousie (85,96%) et de méchanceté (76,32%) entre eux.

Ils sont également assez nombreux à juger certains de leurs pairs plutôt négativement, car 62,28% considèrent que certains d'entre eux sont vraiment désagréables et impolis.

Toutefois, l'ambiance qui règne dans leur classe n'en semble pas vraiment affectée, puisque 68,42% la trouve comme partout ailleurs et que seulement 4,39% la juge moins sympathique. On retrouve même 27,19% des élèves qui estiment l'ambiance de leur classe plus sympathique que celle des autres.

Quant aux élèves qui affirment avoir déjà été vraiment embêtés ou même frappés par un autre élève, ils représentent 49,12% d'entre eux. Près de la moitié dénoncent une certaine forme de violence et c'est peut-être en partie dû à cela que 61,40% des élèves disent qu'il serait impossible de faire des activités parascolaires sans surveillant ni professeur.

Enfin, bien qu'il semble régner un certain niveau de conflit ou de tension entre les élèves, cet état paraît quand même contrôlé, car ils ne mettront pas en péril la solidarité dont ils ont besoin en tant que groupe d'acteurs par rapport aux autres groupes d'acteurs adultes et élèves plus jeunes.

APPRECIATION DES ADULTES

Indice sympathie/hostilité envers les professeurs:

Les élèves sont satisfaits de leurs relations avec leurs professeurs dans une proportion de 95,61% et les trouvent plutôt sympathiques pour 94,74%. Ils sont également assez nombreux (84,21%) à aller dans la salle des professeurs mais seulement le quart d'entre eux (26,32%) ont déjà abordé leurs problèmes personnels avec leurs professeurs. Ils ont cependant tendance à leur accorder leur confiance en situation de classe; en effet, 69,30% croient que les professeurs prendront leur défense lors de litiges et 83,33% estiment que la punition donnée par un professeur à un élève sera justifiée.

Les élèves ne craignent pas vraiment les professeurs mais ils estiment dans une proportion de 47,37% qu'il faut également être polis et ne pas compter seulement sur le fait d'effectuer son travail correctement pour être bien vu par les professeurs.

Toutefois, sans développer une hostilité marquée envers certains de leurs professeurs, il semble que ces élèves portent des jugements plutôt catégoriques quant à la compétence de leurs professeurs. Autant les élèves diront admirer certains professeurs (78,95%), autant diront aussi que certains sont vraiment inutiles (79,82%). Par ailleurs,

quand un cours ne se passe pas bien, ils attribueront la faute d'abord au professeur (35,09%) plutôt qu'au programme et à la matière (27,19%) ou à eux-mêmes (19,30%). Ils remarqueront le moindre favoritisme d'un professeur à l'égard d'un élève et ils y seront très sensibles, car 94,74% en déplorent la présence.

Mais malgré cette attitude davantage liée à l'individu qu'est le professeur, les élèves s'accordent en grande partie (81,58%) à dire que le professeur, dans son rôle de professionnel, prend son travail au sérieux et que les cours sont intéressants.

Les élèves déploreront un professeur injuste et trop sévère; par contre les principales qualités qu'ils jugeront comme les plus importantes chez un professeur seront sa capacité à bien expliquer et à bien faire travailler les élèves ainsi que son dynamisme pour rendre ses cours vivants.

Le type de relations que les élèves entretiennent avec leurs professeurs semble en grande partie basé sur leurs rapports "scolaires", regardant surtout le "professeur" plutôt que la "personne" qui est là pour les accompagner dans leur cheminement scolaire.

APPRECIATION DE L'ECOLE

Indice acceptation/rejet de l'école:

Il semble que l'acceptation de l'école est surtout due à tout ce qui entoure les activités proprement scolaires. Même si 14,04% des élèves disent ne pas se sentir bien à l'école, la majorité (85,96%) s'y plait. Ce qu'ils aiment surtout à la polyvalnte sont les activités parascolaires, même s'ils (63,16%) souhaiteraient en avoir davantage, ainsi que la possibilité de côtoyer un grand nombre de pairs. Ils ne sont, par contre, qu'un peu plus de la moitié (54,39%) à préférer aller à l'école plutôt que de rester à la maison.

La structure organisationnelle de l'école ainsi que les activités scolaires sont, par contre, ce qu'ils aiment le moins. Plusieurs ont également mentionné la présence de certains adultes avec lesquels il leur est parfois difficile de s'ajuster.

Quant aux interdits qu'ils mentionnent à la polyvalente, ils citeront surtout des règlements liés à des comportements d'ordre social pour 53,35% d'entre eux, puis des règlements liés à l'école. Cependant ce sont les règlements liés à l'école et à la classe qu'ils enfreindront le plus ainsi que ceux liés à des comportements d'ordre social. Il est à noter que nul n'a fait mention des règlements liés aux comporte-

APPRECIATION DE L'ECOLE

Indice acceptation/rejet de l'école:

Il semble que l'acceptation de l'école est surtout due à tout ce qui entoure les activités proprement scolaires. Même si 14,04% des élèves disent ne pas se sentir bien à l'école, la majorité (85,96%) s'y plaît. Ce qu'ils aiment surtout à la polyvalnte sont les activités parascolaires, même s'ils (63,16%) souhaiteraient en avoir davantage, ainsi que la possibilité de côtoyer un grand nombre de pairs. Ils ne sont, par contre, qu'un peu plus de la moitié (54,39%) à préférer aller à l'école plutôt que de rester à la maison.

La structure organisationnelle de l'école ainsi que les activités scolaires sont, par contre, ce qu'ils aiment le moins. Plusieurs ont également mentionné la présence de certains adultes avec lesquels il leur est parfois difficile de s'ajuster.

Quant aux interdits qu'ils mentionnent à la polyvalente, ils citeront surtout des règlements liés à des comportements d'ordre social pour 53,35% d'entre eux, puis des règlements liés à l'école. Cependant ce sont les règlements liés à l'école et à la classe qu'ils enfreindront le plus ainsi que ceux liés à des comportements d'ordre social. Il est à noter que nul n'a fait mention des règlements liés aux comporte-

ments des élèves, comme si ce genre de comportements était chose acquise, ou en tout cas, ne les préoccupait guère, les ayant intégrés dans leur vécu quotidien.

Par ailleurs, même si 94,74% des élèves jugent être dans une bonne polyvalente, leur opinion concernant l'acquis de certaines valeurs n'est pas aussi positive, même s'ils croient que ce qu'on leur apprend leur sera utile plus tard pour 80,70% d'entre eux. En effet, les principaux acquis non académiques pour lesquels l'école aura contribué seront liés à l'apprentissage de la discipline, de la débrouillardise ainsi que du sérieux à mettre au travail. L'ambition, l'honnêteté et la camaraderie ne sont pas autant tributaires de l'école.

Enfin, sans rejeter complètement l'école, les élèves s'en sentent par contre moins "prisonniers", décidant de leurs allées et venues, sans s'encombrer d'une autorisation préalable, nous révèlent 63,16% d'entre eux.

TABLEAU 2:

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DES PAIRS

	SEC.I	SEC.V
Q8. Par rapport aux autres classes de la polyvalente, est-ce que dans la tienne l'ambiance est:		
plus sympathique:	33.33%	27.19%
moins sympathique:	8.33%	4.39%
comme partout:	58.34%	68.42%
Q9. Est-ce que tu choisis tes copains(es) de préférence:		
dans la classe:	16.64%	3.51%
dans la polyvalente:	65.91%	71.05%
à l'extérieur de la polyvalente:	18.93%	25.44%
Q10. Est-ce qu'il y a de la méchanceté entre élèves?		
oui	67.43%	76.32%
non	30.30%	23.68%
Q11. Est-ce que tu fais partie d'une gang ou d'un groupe particulier:		
a) à l'intérieur de ta classe?		
oui	41.86%	29.83%
non	53.79%	68.42%
b) dans la polyvalente?		
oui	46.21%	66.67%
non	53.03%	32.46%
Q12. Est-ce qu'il y a de la jalousie entre élèves?		
oui	46.21%	85.96%
non	53.03%	14.04%
Q13. Est-ce que cela arrive souvent que les élèves de sec.V embêtent ceux de sec.I?		
oui	59.09%	36.84%
non	40.91%	63.16%
Q14. Est-ce que toi tu as déjà été frappé(e) ou vraiment embêté(e) par d'autres élèves?		
oui	41.67%	49.12%
non	58.33%	50.88%
Q15. Est-ce que tu te sens isolé(e) dans ta classe?		
oui, je n'ai pas d'amis(es) dans la classe:	1.51%	0.00%
oui, je n'ai qu'un(e) ami(e):	4.55%	7.02%
non, j'ai plusieurs amis(es):	62.88%	78.07%
non, j'ai des tas d'amis(es):	31.06%	14.91%

...

TABLEAU 2: (suite)

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DES PAIRS (suite)

	SEC.I	SEC.V
Q16. Est-ce que c'est facile de vous mettre d'accord entre élèves pour entreprendre quelque chose ensemble?		
oui	69.70%	80.70%
non	30.30%	19.30%
Q17. Est-ce que tu fais tes devoirs:		
plutôt seul(e):	83.33%	85.96%
plutôt avec des amis(es):	16.67%	14.04%
Q18. Où est-ce que tu vois le plus tes amis?		
à la polyvalente:	71.21%	66.67%
dans la rue:	3.03%	5.26%
chez-toi ou chez un(e) ami(e):	18.67%	21.05%
dans des activités organisées:	7.57%	7.02%
Q19. Est-ce que vous vous entraidez entre amis(es)?		
non, c'est chacun pour soi:	2.27%	3.51%
oui	97.73%	96.49%
Q28. Est-ce que ce serait possible de faire des activités para-scolaires sans surveillants ni professeurs?		
oui	52.27%	38.84%
non	47.73%	61.40%
Q34. Pour bien réussir à la polyvalente, est-ce qu'il faut:		
surtout compter sur soi-même:	55.30%	72.81%
essayer de se trouver des amis car à plusieurs on travaille mieux:	30.30%	18.42%
être bien avec la direction:	12.88%	7.89%
Q44. Quand on fait une bêtise, est-ce qu'on peut compter sur les autres pour ne rien dire ou non?		
oui, dans l'ensemble on se tient les coudes:	42.42%	58.77%
non, il y en a toujours qui rapportent pour se faire bien voir:	57.58%	41.23%
Q45. Qu'est-ce qui est plus important?		
être bien avec les professeurs:	37.12%	22.81%
bien s'entendre avec les camarades de classe:	62.88%	77.19%
Q60. Est-ce qu'il y a dans la classe des élèves franchement désagréables, impolis?		
oui	84.85%	62.28%
non	15.15%	37.72%

TABLEAU 3:

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DES ADULTES

	SEC.I	SEC.V
Q27. Est-ce que des activités parascolaires sans surveillants ni professeurs seraient souhaitables?		
oui	31.06%	50.88%
non	68.94%	49.12%
Q28. Est-ce que ce serait possible?		
oui	52.27%	38.84%
non	47.73%	61.40%
Q35. Est-ce que tu crois que dans la polyvalente vous pourriez vous passer de surveillants?		
non, absolument pas, car ce serait la pagaille:	88.64%	62.28%
oui, on pourrait maintenir nous-mêmes la discipline nécessaire:	11.36%	37.72%
Q36. Qui craignez-vous le plus?		
le directeur:	12.87%	30.70%
certains professeurs:	52.27%	43.86%
des surveillants:	17.43%	14.04%
(* non répondu ou annulé)	17.43%	11.40%
Q37. Est-ce qu'il t'arrive de sortir de l'école sans autorisation?		
oui	11.36%	63.16%
non	87.88%	36.84%
Q38. Dans l'ensemble, est-ce que tu as de bonnes relations avec tes professeurs?		
oui	93.94%	95.61%
non	6.06%	4.39%
Q39. Dans l'ensemble, est-ce que tu trouves tes professeurs:		
plutôt sympathiques:	88.64%	94.74%
plutôt antipathiques:	10.60%	4.39%
Q40. Est-ce qu'il y a des professeurs dans tes cours pour qui tu as beaucoup d'admiration?		
oui	60.61%	78.95%
non	39.39%	21.05%
Q41. Est-ce qu'il y en a que tu trouves vraiment inutiles?		
oui	73.48%	79.82%
non	26.52%	20.18%

...

TABLEAU 3: (suite)

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DES ADULTES (suite)

	SEC.I	SEC.V
Q42. Est-ce qu'il y a ds professeurs que tu crains réellement?		
oui	36.36%	25.44%
non	63.64%	74.56%
Q43. Est-ce que tu es déjà allé(e) dans la salle des professeurs?		
oui	46.21%	84.21%
non	53.03%	15.79%
Q46. Dans tes cours, qu'est-ce qui est plus important pour être bien vu par les professeurs?		
avant tout faire son travail correctement:	54.54%	52.63%
surtout être poli(e) et discipliné(e):	44.70%	47.37%
Q47. Est-ce que les professeurs se soutiennent les uns les autres?		
oui, ils sont toujours d'accord contre nous:	47.73%	30.70%
non, il y en a qui prennent notre défense:	51.51%	69.30%
Q50. Est-ce qu'il est facile de voir les professeurs en dehors des cours?		
oui	62.88%	84.21%
non	37.12%	14.91%
Q51. Est-ce que tu as déjà parlé avec un professeur de tes problèmes personnels?		
oui	12.12%	26.32%
non	87.88%	73.68%
Q52. Quand un professeur punit un élève, c'est parce que:		
l'élève a fait une faute et mérite une punition:	93.18%	83.33%
le professeur ne sait pas intéresser l'élève:	6.82%	15.79%
Q53. Quand un cours ne se passe pas bien, à ton avis c'est la faute:		
du programme, de la matière:	18.18%	27.19%
du professeur:	27.27%	35.09%
des élèves:	50.00%	19.30%
Q54. Est-ce que les professeurs ont tendance à favoriser certains élèves?		
oui	89.39%	94.74%
non	9.85%	5.26%
Q55. Est-ce que les professeurs, dans l'ensemble, se donnent beaucoup de mal pour leurs cours?		
oui, ils prennent ça très au sérieux:	84.09%	81.58%
non, ils s'en fichent un peu:	15.91%	18.42%

...

TABLEAU 3: (suite)

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DES ADULTES (suite)

	SEC.I	SEC.V
Q56. Parmi les défauts suivants qu'on peut rencontrer chez les professeurs, quel est celui que tu trouves le plus pénible pour les élèves?		
crie, s'énerve, mauvais caractère:	32.58%	15.79%
manque d'autorité, se laisse marcher sur les pieds:	8.34%	17.54%
injuste, a des préférences pour certains élèves:	15.91%	31.58%
fait mal son travail:	8.34%	14.91%
trop sévère, ne plaisante jamais:	34.85%	20.18%
Q57. Parmi ces qualités, quelle est celle que tu aimes le plus chez un enseignant?		
très sérieux et consciencieux dans son travail:	3.03%	3.51%
sait se faire respecter:	5.30%	2.63%
juste, ne fait pas de différence entre élèves:	15.15%	5.26%
bon pédagogue, explique bien et fait bien travailler:	25.76%	45.62%
fait des cours vivants:	50.00%	42.98%
Q61. Dans ta classe, êtes-vous déjà allés trouver un professeur pour obtenir quelque chose?		
oui	67.42%	80.70%
non	32.58%	19.30%

TABLEAU 4:

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DE L'ECOLE

	SEC.I	SEC.V
Q1. Est-ce que tu te sens bien à la polyvalente?		
oui	95.45%	85.96%
non	4.55%	14.04%
Q2. Est-ce que tu dirais que tu es dans une bonne polyvalente?		
oui	96.21%	94.74%
non	3.79%	5.26%
Q3. Qu'est-ce que tu aimes surtout à la polyvalente?		
répondu:	99.24%	100.00%
non répondu:	0.76%	0.00%
activités para-scolaires:	48.18%	20.85%
pairs:	14.55%	25.59%
temps libres:	9.55%	10.43%
adultes:	8.18%	10.90%
activités scolaires:	7.27%	10.90%
école-milieu de vie:	5.91%	12.32%
école-organisation:	0.00%	2.37%
autres:	6.36%	6.64%
Q4. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?		
répondu:	96.97%	94.74%
non répondu:	3.03%	5.26%
activités para-scolaires:	0.00%	3.82%
pairs:	18.82%	11.47%
temps libres:	0.00%	1.91%
adultes:	12.90%	21.02%
activités scolaires:	45.70%	17.83%
école-milieu de vie:	0.00%	4.46%
école-organisation:	20.43%	29.30%
autres:	2.15%	10.19%
Q5. A ton avis, la discipline est:		
trop sévère:	5.30%	16.67%
pas assez sévère:	20.45%	6.14%
normale:	73.48%	77.19%

...

TABLEAU 4: (suite)

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DE L'ECOLE (suite)

	SEC.I	SEC.V
Q6. Qu'est-ce qui est interdit à la polyvalente?		
répondu:	100.00%	98.25%
non répondu:	0.00%	1.75%
règlements liés à l'école:	12.31%	26.18%
(courir, manger en dehors de la cafétéria, retards, accès aux étages supérieurs sur l'heure du midi, traîner dans les corridors et les casiers, porter des bermudas)		
règlements liés à la classe:	27.30%	13.78%
(mâcher de la gomme, parler et crier en classe, lancer des effaces porter un "walkman", garder ses bottes, tricher et copier)		
règlements liés aux comportements entre pairs:	5.00%	6.71%
(se battre et se bousculer, harcèlement: verbal, sexuel, physique, "baver les jeunes")		
règlements liés aux comportements des élèves:	3.84%	0.00%
(manquer ses cours, irrespect envers les professeurs et directeurs, indiscipline)		
règlements liés à des comportements d'ordre social:	51.55%	53.35%
(fumer, drogue, alcool, déchets et papiers par terre, vol, vandalisme jurer et sacrer)		
Q7. Qu'est-ce qui est interdit et qu'on fait quand même?		
répondu:	99.24%	97.37%
non répondu:	0.76%	2.63%
règlements liés à l'école:	16.75%	36.38%
(courir, manger en dehors de la cafétéria, retards, accès aux étages supérieurs sur l'heure du midi, traîner dans les corridors et les casiers, porter des bermudas)		
règlements liés à la classe:	47.03%	35.36%
(mâcher de la gomme, parler et crier en classe, lancer des effaces porter un "walkman", garder ses bottes, tricher et copier)		
règlements liés aux comportements entre pairs:	4.33%	4.04%
(se battre et se bousculer, harcèlement: verbal, sexuel, physique, "baver les jeunes")		
règlements liés aux comportements des élèves:	0.54%	0.50%
(manquer ses cours, irrespect envers les professeurs et directeurs, indiscipline)		
règlements liés à des comportements d'ordre social:	31.35%	23.74%
(fumer, drogue, alcool, déchets et papiers par terre, vol, vandalisme jurer et sacrer)		
Q20. Est-ce que tu préfères:		
aller à l'école:	56.06%	54.39%
rester à la maison:	43.18%	45.61%

...

TABLEAU 4: (suite)

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DE L'ECOLE (suite)

	SEC.I	SEC.V
Q23. Est-ce que tu trouves qu'à la polyvalente il y a assez d'activités organisées en dehors des cours?		
oui	65.91%	36.84%
non	34.09%	63.16%
Q24. Est-ce que, dans l'ensemble, tu as l'impression que ce qu'on t'apprend à la polyvalente te sera très utile plus tard?		
oui	94.70%	80.70%
non	5.30%	19.30%
Q29. Est-ce que l'emploi du temps de tes cours est bien fait?		
oui	79.55%	73.68%
non	20.45%	26.32%
Q30. Est-ce qu'il y a trop ou pas assez de récréations?		
trop:	2.27%	1.76%
pas assez:	40.15%	25.44%
ça va:	57.58%	72.80%
Q31. Est-ce qu'il y a assez d'installations sportives?		
oui	71.97%	50.88%
non	27.27%	47.36%
Q32. Est-ce que la polyvalente est trop grande ou trop petite?		
trop grande:	2.27%	0.00%
trop petite:	13.64%	23.68%
ça va:	84.09%	76.32%
Q33. Est-ce que dans ta polyvalente on apprend à être:		
débrouillard: oui	87.12%	77.19%
non	12.88%	22.81%
honnête : oui	75.76%	68.42%
non	24.24%	31.58%
discipliné(e): oui	93.18%	87.72%
non	6.82%	12.28%
ambitieux(se): oui	65.91%	58.77%
non	34.09%	41.23%
sérieux(e), travailleur(se): oui	90.91%	77.19%
non	9.09%	22.81%
bon(ne) camarade: oui	83.33%	72.81%
non	16.67%	27.19%

...

TABLEAU 4: (suite)

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V

APPRECIATION DE L'ECOLE (suite)

	SEC.I	SEC.V
Q37. Est-ce qu'il t'arrive de sortir de l'école sans autorisation?		
oui	11.36%	63.16%
non	87.88%	36.84%
Q48. Quand un(e) élève a l'impression d'être injustement traité(e) par un professeur, comment peut-il (elle) se défendre le mieux?		
se plaindre chez ses parents:	5.30%	6.14%
se plaindre à la direction:	69.70%	73.68%
le mieux, c'est de se tenir tranquille	25.00%	20.18%
Q49. Est-ce qu'on est puni(e) quand on arrive en retard?		
oui	65.91%	62.28%
non	34.09%	37.72%

TABLEAU 5:

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DES ACTIVITES SCOLAIRES

	SEC.I	SEC.V
Q25. Est-ce que dans l'ensemble les cours sont intéressants?		
oui	65.15%	81.58%
non	34.85%	18.42%
Q26. Est-ce qu'ils sont faciles à suivre?		
oui	85.61%	78.07%
non	13.63%	21.93%
Q58. Est-ce que c'est important à ton avis d'avoir de bonnes notes?		
oui, c'est important pour avoir la paix:	10.60%	13.16%
non, l'important c'est de ne pas redoubler:	9.85%	7.02%
oui, ça fait plaisir:	78.03%	79.82%
Q59. Est-ce qu'à ton avis on peut avoir de bonnes notes tout en étant indiscipliné(e)?		
oui, on juge le travail et les connaissances et non pas la conduite:	70.45%	76.32%
non, un(e) indiscipliné(e) aura toujours de mauvaises notes, même s'il (elle) fait un bon travail:	28.79%	23.68%
Q62. Si vous êtes déjà allés voir un professeur pour obtenir quelque chose, c'était à quel sujet?		
pour demander qu'il y ait moins de travail:	5.30%	19.56%
pour demander qu'on parle en cours d'un sujet intéressant les élèves:	7.57%	13.04%
pour demander qu'on fasse une sortie, une excursion, qu'on aille voir un film:	9.09%	11.96%
pour prendre la défense d'un(e) élève puni(e):	4.55%	7.61%
autre:	40.91%	47.83%
*détail de "autre:"	*des 40.91%	*des 47.83%
demande liée à la tâche scolaire:	61.81%	82.24%
(explications, renseignements, objets: règle, papier, crayon, changer une note, revoir un test, avoir un examen, reprendre un examen échoué)		
demande liée à la méthode de travail en classe:	3.64%	6.66%
(travailler en équipe, varier le type d'activité d'apprentissage, temps pour travailler en classe)		
demande liée aux comportements des élèves en classe:	7.28%	2.22%
(dénoncer un vol, avoir une punition moins sévère, prendre sa propre défense, défendre un élève achalé par le groupe)		
demande liée au comportement du professeur:	1.82%	4.44%
(que le professeur soit plus sévère)		
demande liée à des services non liés à la tâche scolaire:	25.45%	4.44%
(emprunter de l'argent pour dîner, sortir de la classe)		

(* VOIR aussi Q63 du tableau 5: APPRECIATION DES ACTIVITES PARASCOLAIRES)

TABLEAU 8:

RESULTATS DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE PAR LES ELEVES DE SEC.I ET DE SEC.V
APPRECIATION DES ACTIVITES PARASCOLAIRES

	SEC.I	SEC.V
Q21. Est-ce que tu participes à la polyvalente à des activités en dehors des cours?		
oui	71.97%	57.02%
non	28.03%	42.98%
Q22. Que fais-tu pendant ton temps de loisir?		
sport:	27.00%	21.48%
activités culturelles:	10.68%	13.38%
moto:	4.45%	[illegible]
bricolage:	6.23%	[illegible]
collections, lecture:	14.24%	9.51%
couture, tricot:	2.37%	0.35%
cinéma, théâtre:	3.87%	8.10%
télévision:	23.15%	23.24%
autres:	8.01%	11.97%
Q63. Que préfères-tu?		
a) faire des sorties en groupe avec la polyvalente:	65.15%	86.84%
participer aux activités régulières organisées dans la polyvalente:	33.33%	13.16%
b) être en cours:	73.48%	75.44%
ne rien faire:	25.76%	24.56%
c) faire des sorties en groupe avec la polyvalente:	90.15%	89.47%
être en cours:	8.33%	9.65%
d) participer aux activités régulières organisées dans la polyvalente:	91.67%	66.67%
ne rien faire:	7.57%	33.33%
e) faire des sorties en groupe avec la polyvalente:	94.70%	89.47%
ne rien faire:	4.54%	10.53%
f) être en cours:	13.63%	32.46%
participer aux activités régulières organisées dans la polyvalente:	84.85%	67.54%

4.3 Analyse comparative des résultats en fonction du niveau scolaire

Toujours à partir des trois champs d'appréciation du vécu organisationnel des élèves (les pairs, les adultes, l'école), nous analyserons les données en comparant les deux niveaux scolaires retenus, soit secondaire I et secondaire V. Rappelons que ce choix de comparer les données en tenant compte du niveau scolaire est essentiel, car notre questionnement initial porte sur la socialisation d'adolescents actifs et rationnels et l'évolution de leurs rapports avec autrui dans le contexte de la polyvalente. Il est à noter que les données servant à cette partie sont également tirées des tableaux 2 à 6 aux pages 95 à 105.

4.3.1 APPRECIATION DES PAIRS

Indice solidarité/individualisme entre élèves:

L'un des principaux traits qui différencie les élèves de secondaire I des élèves de secondaire V par rapport à leur solidarité, concerne leur affiliation à une "gang", que ce soit dans la classe ou dans la polyvalente:

- faire partie d'une "gang" dans la classe:
  secondaire I: 41,66% secondaire V: 29,83%
- faire partie d'une "gang" dans la polyvalente:
  secondaire I: 46,21% secondaire V: 66,67%

Les élèves de secondaire I ne semblent pas donner la priorité à l'appartenance à une "gang" plus dans la classe que dans la polyvalente. Cependant, les élèves plus âgés semblent définitivement sentir le besoin, ou même les avantages, de se regrouper et ce, non pas parce qu'ils suivent les mêmes cours, mais plutôt parce qu'ils partagent un quotidien dont l'étendue va au-delà de la salle de cours.

De plus, même si les élèves plus jeunes disent, en plus grand nombre, appartenir à un groupe particulier en classe, cela ne semble cependant pas faciliter leur mise en accord pour entreprendre quelque chose ensemble comparativement aux élèves de secondaire V:

- il est facile de se mettre d'accord pour entreprendre quelque chose ensemble:
  secondaire I: 69,70% secondaire V: 80,70%

Les élèves de secondaire I douteront également, plus que leurs ainés, de leurs pairs lorsqu'il s'agira de faire une bêtise:

- quand on fait une bêtise, il y en a toujours qui rapportent pour se faire bien voir:
  secondaire I: 57,58% secondaire V: 41,23%

Ce genre de dénonciation n'est sans doute pas sans lien avec les résultats suivants:

- il est plus important d'être bien avec les professeurs (plutôt que de bien s'entendre avec les camarades de classe):
  secondaire I: 37,12% secondaire V: 22,81%

Notons toutefois qu'à ce sujet, tous les élèves favoriseront quand même la bonne entente entre eux. Il paraît en effet important de se montrer "solidaires" face aux professeurs, où tous affirment s'entraider entre eux et ne pas s'isoler en classe:

- on s'entraide entre amis:
  secondaire I: 97,73% secondaire V: 96,49%
- je ne me sens pas isolé dans la classe, j'ai plusieurs amis:
  secondaire I: 93,94% secondaire V: 92,98%

Enfin, quand il s'agit directement de la tâche scolaire, où la réussite est personnelle, les élèves, tant ceux de secondaire I que de secondaire V, préfèreront faire leurs devoirs seuls:

- faire ses devoirs plutôt seul:
  secondaire I: 83,33% secondaire V: 85,96%

Et, bien que dans l'ensemble, les élèves estiment devoir d'abord compter sur eux-mêmes pour réussir à la polyvalente, les plus jeunes considèreront davantage que les plus âgés, la possibilité de s'affilier à des pairs pour réussir:

- essayer de se trouver des amis car à plusieurs on travaille mieux:
  secondaire I: 30,30% secondaire V: 18,42%

Résumé:

Les élèves de secondaire I tendent à une attitude plus individualiste, ne se regroupant que lorsque la tâche scolaire l'exige ou en est facilitée.

Les élèves de secondaire V paraissent avoir développé une attitude plus solidaire mais ce, surtout en regard de leur vécu d'adolescents et aussi comme individus devant tirer le maximum de l'enseignement qu'ils reçoivent, plutôt que par rapport à l'accomplissement-même de la tâche scolaire.

Tous les élèves, des plus jeunes aux plus âgés, ont un souci d'entraide, surtout en vue d'éviter l'isolement.

Il semble important pour tous les élèves qu'ils paraissent unis aux yeux des professeurs en disant être en présence de nombreux amis dans la classe et ainsi renforcer leur position en tant que groupe d'acteurs distinct et capable de s'entendre pour poser une action collective.

Indice tension/conflits entre élèves:

Nous ne pouvons nier la présence de tension chez tous les élèves, car ils sont trop nombreux à souligner la présen-

ce de jalousie et de méchanceté entre eux; ces dernières étant les principales sources de tension relevées chez les élèves de secondaire V:

- il y a de la jalousie entre élèves:
  secondaire I: 46,21% secondaire V: 85,96%
- il y a de la méchanceté entre élèves:
  secondaire I: 67,43% secondaire V: 76,32%

Notons à cet effet que les élèves de secondaire I semblent éprouver moins de jalousie que leurs aînés, percevant leurs relations davantage à travers des comportements jugés méchants que par des attitudes de jalousie de la part de leurs pairs, où plus de la moitié disent avoir été souvent embêtés par les plus âgés et qu'il y a entre eux, des élèves franchement désagréables et impolis (ce dernier aspect étant le principal irritant chez ces élèves plus jeunes):

- les élèves plus âgés embêtent souvent les plus jeunes:
  secondaire I: 59,09% secondaire V: 36,84%
- il y a des élèves franchement désagréables et impolis dans la classe:
  secondaire I: 84,85% secondaire V: 62,28%

A la lecture de ces données, il nous est aussi possible de supposer l'existence de conflits "d'âge" ou de "position occupée dans la polyvalente". Ces deux groupes d'élèves, d'un côté les "nouveaux", de l'autre les "anciens" de la place, cherchent chacun à leur manière à s'approprier leur environnement et à se différencier les uns par rapport aux autres en tant que groupes d'appartenance, et où les plus

âgés désirent que les adultes ne les considèrent pas de la même façon que ces "jeunes qui sortent du primaire".

Nous soulignons également que même s'il ne s'agit pas d'une majorité, une proportion d'élèves tout de même considérable, rapportent avoir été impliqués dans des situations de violence:

- avoir déjà été frappé ou vraiment embêté par d'autres élèves:
  secondaire I: 41,67% secondaire V: 49,12%

Par ailleurs, comme les relations entre élèves semblent davantage se développer à l'intérieur de toute la polyvalente plutôt que principalement dans la classe qu'ils ne trouvent d'ailleurs guère moins sympathique qu'ailleurs, il devient probable que les conflits entre élèves se développent surtout en fonction de leurs pairs plutôt que de leurs professeurs:

- choisir ses copains de préférence dans la polyvalente:
  secondaire I: 65,91% secondaire V: 71,05%
- ambiance de sa classe moins sympathique qu'ailleurs:
  secondaire I: 8,33% secondaire V: 4,39%

Cependant, nous notons que pour les élèves de secondaire I, il semble quand même régner un certain niveau d'intolérance entre eux lorsqu'ils sont dans la classe. Ils remettront davantage en cause leurs pairs plutôt que le professeur ou la matière et le programme quand un cours ne se passe pas bien, comparativement aux élèves de secondaire V:

- quand un cours ne se passe pas bien, c'est la faute des élèves:
  secondaire I: 50,00% secondaire V: 19,30%

Résumé:

Tous les élèves, de secondaire I et de secondaire V, perçoivent de la jalousie et de la méchanceté entre eux.

Cependant, les élèves de secondaire I vivront la tension surtout sous l'angle de la méchanceté, alors que les élèves de secondaire V la vivront beaucoup plus à travers la jalousie.

Tous les élèves, bien qu'un peu plus pour les plus âgés, se tournent davantage vers l'extérieur de la classe pour nouer des amitiés.

La tension ressentie entre les élèves, autant chez les plus âgés que les plus jeunes, semble être surtout vécue à l'extérieur des situations directement liées à la réussite scolaire.

Les élèves de secondaire I semblent vivre davantage de conflits liés à la recherche de leur place personnelle au sein d'un groupe de pairs.

Les élèves de secondaire V semblent vivre davantage de conflits liés au maintien de leur place en tant que membre d'un groupe parmi des plus jeunes et des adultes.

Ces mêmes élèves de secondaire V paraissent également vivre une certaine tension liée à leur quête d'identité personnelle qui doit, cependant, passer par leur affiliation à un groupe de pairs leur permettant un point de comparaison pour mieux se définir et se différencier.

Les élèves de secondaire I semblent vivre davantage de tension dans la classe que les élèves de secondaire V.

Il semble, enfin, exister un certain niveau de tension ou de conflits entre des groupes d'élèves de niveaux scolaires différents.

4.3.2 APPRECIATION DES ADULTES

Indice sympathie/hostilité envers les professeurs:

Bien que les élèves, tant les plus jeunes que les plus âgés, estiment que dans l'ensemble, ils ont de bonnes relations avec leurs professeurs, il n'en demeure pas moins qu'ils les jugent plutôt sévèrement sur certains aspects:

- juger avoir de bonnes relations avec les professeurs:
  secondaire I: 93,94% secondaire V: 95,61%

- il y a des professeurs vraiment inutiles:
  secondaire I: 73,48% secondaire V: 79,82%

En effet, on critiquera assez catégoriquement certains professeurs et ce, légèrement plus chez les élèves de secondaire V. Par contre, ces élèves plus âgés diront, aussi massivement, en admirer certains autres, alors que les plus jeunes ne sont à peine que les deux tiers à porter un jugement plus favorable:

- il y a des professeurs pour qui j'ai beaucoup d'admiration:
  secondaire I: 60,61% secondaire V: 78,95%

Les élèves semblent faire une évaluation de leurs professeurs de plus en plus radicale et ne pas hésiter à les catégoriser plus ils vieillissent.

D'autre part, les élèves de secondaire V semblent moins craindre les professeurs que les élèves plus jeunes, et ils accuseront plus souvent le professeur de la mauvaise marche d'un cours plutôt que de jeter le blâme sur eux-mêmes ou sur la matière:

- il y a des professeurs que je crains réellement:
  secondaire I: 36,36% secondaire V: 25,44%

- si un cours ne se passe pas bien, c'est la faute du professeur:
  secondaire I: 27,27% secondaire V: 35,09%

En effet, lors de la mauvaise marche d'un cours, les élèves plus jeunes porteront le blâme d'abord sur eux (50,00%) alors que les plus âgés accuseront d'abord le professeur puis la matière et, seulement en dernier, eux-mêmes (19,30%).

Les élèves de secondaire V semblent aussi moins craintifs que les plus jeunes quant aux éventuelles réprimandes que pourraient leur adresser les professeurs suite à une absence non justifiée:

- sortir de la polyvalente sans autorisation:
  secondaire I: 11,36%   secondaire V: 63,16%

Nous remarquons également que les élèves plus jeunes sont plus mitigés que leurs aînés sur la perception du groupe que forment les professeurs, où ils croieront, dans des proportions équivalentes, que les professeurs seront toujours d'accord contre eux ou qu'au contraire, il y en aura qui prendront leur défense:

- les professeurs se soutiennent et sont toujours d'accord contre nous:
  secondaire I: 47,73%   secondaire V: 30,70%
- il y a des professeurs qui prennent notre défense:
  secondaire I: 51,51%   secondaire V: 69,30%

Par ailleurs, il semble que la distance entre professeurs et élèves s'amenuise considérablement chez les élèves plus âgés même si les plus jeunes considèrent qu'il est tout

de même assez facile de rencontrer un professeur en dehors des cours:

- être déjà allé dans la salle des professeurs:
  secondaire I: 46,21% secondaire V: 84,21%

- il est facile de voir les professeurs en dehors des cours:
  secondaire I: 62,88% secondaire V: 84,21%

De plus, bien que la tendance ne soit pas aux confidences des problèmes personnels à son professeur, les élèves de secondaire V hésiteront moins que les plus jeunes à en parler:

- avoir déjà parlé de problèmes personnels avec son professeur:
  secondaire I: 12,12% secondaire V: 26,32%

Il existe par ailleurs une grande proportion des élèves, et ce, pour les deux niveaux scolaires, affirmant que les professeurs ont tendance à favoriser certains élèves:

- les professeurs ont tendance à favoriser certains élèves:
  secondaire I: 89,39% secondaire V: 94,74%

Notons à cet égard, que les élèves de secondaire V semblent, un peu plus que les élèves de secondaire I, déplorer cette forme d'injustice de la part d'un professeur et que cela pourrait contribuer, en partie, à la jalousie régnant au sein des élèves:

- un des défauts les plus pénibles chez un professeur serait l'injustice et sa préférence pour certains élèves:
  secondaire I: 17,93% secondaire V: 31,34%

- les professeurs favorisent certains élèves - il y a de la jalousie entre élèves:
  secondaire I: 40,22% secondaire V: 70,90%

Ces élèves plus âgés, qui perçoivent du favoritisme de la part d'un professeur, tendront beaucoup plus que les plus jeunes, à s'unir comme groupe dans la classe:

- les professeurs favorisent certains élèves - il est surtout important de bien s'entendre avec ses camarades de classe:
  secondaire I: 30,43% secondaire V: 67,16%

Résumé:

De façon globale, les élèves de secondaire V semblent plus critiques à l'égard des professeurs que les élèves de secondaire I.

Les élèves de secondaire I auront davantage tendance à se ranger du côté du professeur lorsque le chaos régnera dans la classe.

Les élèves de secondaire V auront développé une certaine assurance face aux professeurs et ne porteront pas tous les blâmes sur eux lorsqu'une situation ne se passera pas bien.

Tous les élèves, de secondaire I et de secondaire V, garderont une certaine distance avec les professeurs quant à leur vie privée.

Tous les élèves semblent privilégier une bonne entente avec leurs professeurs.

Les élèves de secondaire V semblent davantage distinguer le rôle professionnel de la personnalité de leurs professeurs.

Ils les jugeront d'ailleurs sur ces deux aspects, bien qu'un peu plus sur leur rôle professionnel, tandis que les élèves de secondaire I ne semblent s'en tenir qu'au rôle professionnel dans leur jugement.

Les élèves de secondaire I semblent davantage craindre les sanctions que pourraient leur adresser les professeurs; ils semblent d'ailleurs leur accorder une autorité plus étendue que le feraient les élèves de secondaire V.

4.3.3 APPRECIATION DE L'ECOLE

Indice acceptation/rejet de l'école:

Il semble que la majorité des élèves se sentent bien dans leur école et que tous jugent faire partie d'une bonne école. Cependant nous notons toujours une certaine différence entre les élèves de secondaire V et ceux de secondaire I, laissant transparaitre un niveau de satisfaction globale un peu moins élevée chez les plus âgés:

- ne se sent pas bien à la polyvalente:
  secondaire I: 4,55% secondaire V: 14,04%

- dit être dans une bonne polyvalente:
  secondaire I: 96,21% secondaire V: 94,74%

Dans une proportion beaucoup plus grande que les élèves de secondaire I, les élèves plus âgés trouvent également que la discipline exercée à la polyvalente y est trop sévère:

- la discipline est trop sévère:
  secondaire I: 5,30% secondaire V: 16,67%

Ces élèves plus âgés commencent d'ailleurs à trouver leur polyvalente trop petite, pour une certaine partie d'entre eux:

- considère la polyvalente trop petite:
  secondaire I: 13,64% secondaire V: 23,68%

Par ailleurs, il semble que les élèves plus âgés remettent davantage en question l'utilité de ce qu'on leur apprend à l'école par rapport à leur avenir:

- ce qu'on apprend sera utile plus tard:
  secondaire I: 94,70% secondaire V: 80,70%

Et par rapport à certains comportements ou valeurs, les élèves, tant de secondaire I que de secondaire V, estiment que l'école a un rôle dans l'apprentissage de la discipline et du sérieux à mettre au travail, qu'ils ont tous placés au premier rang dans la série de comportements présentés dans le

questionnaire. Ils jugent également que l'apprentissage de la débrouillardise est tributaire de l'école. Toutefois, très peu associeront l'impact de l'école dans son effort à leur inculquer des valeurs liées à l'ambition, la camaraderie et l'honnêteté.

Quant aux activités parascolaires offertes par l'école, les plus âgés sont davantage enclins à se plaindre du manque de ce type d'activités, même s'ils participent moins que les élèves de secondaire I à celles qui existent déjà:

- il n'y a pas suffisamment d'activités organisées en dehors des cours:
  secondaire I: 34,09% secondaire V: 63,16%
- participe aux activités parascolaires:
  secondaire I: 71,97% secondaire V: 57,02%

Par contre, ce sont justement les activités parascolaires ainsi que la possibilité de rencontrer des amis, qui ont été nommées en premier lieu lorsque les élèves ont répondu à ce qu'ils préféraient à la polyvalente. Les élèves plus âgés ont également souligné qu'ils appréciaient l'école en tant que milieu de vie alors que les plus jeunes ne semblent pas vraiment s'en être appropriés autant sous cet angle.

Quant aux aspects les moins aimés, les élèves nommeront les mêmes éléments, sauf qu'ils ne les placent pas tout à fait dans le même ordre. Ainsi, nous retrouvons pour ces élèves:

élèves:

- éléments les moins aimés par ordre de priorité:

secondaire I:	secondaire V:
1. les activités scolaires	1. l'école comme structure organisationnelle
2. l'école comme structure organisationnelle	2. certains adultes
3. certains pairs	3. les activités scolaires
4. certains adultes	4. certains pairs

Les activités scolaires, bien qu'elles soient parmi les choses que l'on aime le moins à la polyvalente, revêtent quand même une importance, car tous les élèves sont préoccupés par les bonnes notes à obtenir, ces dernières étant d'ailleurs le reflet concret de leur réussite scolaire:

- il est important d'obtenir de bonnes notes, car ça fait plaisir:
  secondaire I: 78,03% secondaire V: 79,82%

La polyvalente, étant un lieu organisé, comporte, outre les activités d'apprentissage, des règlements. Interrogés sur ce qui était interdit et ce qu'on faisait quand même, tous les élèves ont formulé des comportements que nous avons pu regrouper en cinq grandes catégories de règlements (référer à la question 6 du tableau 4, p.101). Pour tous les élèves, ce sont les comportements d'ordre social qui sont ressortis en plus grand nombre à titre d'interdictions. Les élèves de secondaire I ont également énoncés en deuxième lieu, les règlements liés à la classe et en troisième, ceux

liés à l'école en second lieu puis ceux liés à la classe. Ce sont d'ailleurs ces mêmes types de règlements que les élèves disent aussi enfreindre le plus souvent.

Cependant, il est un type de règlements que seuls les élèves de secondaire I ont fait ressortir quand ils nous indiquaient ce qui était interdit. Il s'agit de règlements liés aux comportements des élèves envers les professeurs. Et même si ce n'est pas dans une grande proportion, ils étaient toutefois moins nombreux à affirmer qu'on outrepassait ce type de règlements.

Résumé:

L'acceptation de l'école, sous l'aspect d'une organisation règlementée de manière à contraindre la poursuite des objectifs d'ordre personnel, semble moins grande pour les élèves de secondaire V que pour ceux de secondaire I.

Les élèves de secondaire V oseront davantage transgresser les règlements liés à l'école que les plus jeunes, alors que c'est l'inverse quand il s'agit des règlements liés à la classe ou à des comportements d'ordre social.

Les élèves de secondaire I sont moins nombreux à se plaindre du manque d'activités parascolaires et ils y participent davantage que leurs aînés.

Les élèves de secondaire V sont plus hésitants que les plus jeunes à affirmer que ce qu'on leur apprend à l'école leur sera utile plus tard.

Les élèves de secondaire V sont plus nombreux que ceux de secondaire I à trouver la discipline trop sévère et la polyvalente trop petite.

Pour tous les élèves, on semble apprécier davantage les activités parascolaires aux activités scolaires, même si ces dernières revêtent une place importante par rapport à leur préoccupation de réussir en obtenant de bonnes notes.

4.4 Liaisons entre les indices: portraits globaux

4.4.1 Les élèves de secondaire I

Nouvellement entrés dans une structure considérablement différente de celle qu'ils viennent de quitter, les élèves de secondaire I tentent d'éviter l'isolement et l'anonymat de la polyvalente. D'abord par la création de liens dans la

classe, lieu plus restreint et plus défini que la polyvalente en général, ils utiliseront les pairs dans le but de se faire une place dans ce vaste et complexe univers, une sorte de repère ou de point de comparaison.

Non pas devenus solidaires par cette fuite commune de l'isolement, ils sont au contraire davantage individualistes dans leurs rapports entre eux. Ils ne se regrouperont que lorsque la tâche scolaire l'exigera ou en sera facilitée. De plus, l'appartenance à un groupe particulier ("gang") ne paraît pas être un facteur lié au bien-être dans la polyvalente.

Par contre, ils conservent un souci d'entraide et de bonne entente permettant ainsi de se reconnaître à travers un groupe d'appartenance, un groupe d'acteurs défini par rapport aux adultes mais aussi par rapport aux autres élèves plus âgés qui partagent "leur territoire" avec ces nouveaux "arrivants".

Il existe également un certain niveau de tension chez ces élèves. Pour 41,67% d'entre eux, cette tension s'est manifestée à travers des gestes de violence pouvant aller jusqu'à être frappés. De plus, la confiance pouvant régner entre eux n'est pas ressentie de façon unanime; ils sont également partagés quant à savoir s'ils pourront compter sur

le silence de leurs pairs (42,42%) lors d'une bévue ou bien si ces derniers la rapporteront pour se faire bien voir (57,58%). De plus, les deux tiers d'entre eux (67,43%), disent qu'il y a de la méchanceté et plusieurs (46,21%) associent les conflits à la jalousie entre élèves. Notons qu'à cet égard, des tensions pourraient aussi être liées à des conflits "d'âge" par rapport à leurs pairs aînés où 59,09% avouent être souvent embêtés par les plus âgés.

L'institution scolaire ayant encore beaucoup d'emprise sur ces élèves, ils acceptent sans trop d'inconvénients le poids des contraintes structurelles de la polyvalente. Ils ne remettent pas en question la qualité et l'utilité des apprentissages qu'ils y font. Plus respectueux des règlements, ils participent également davantage aux activités parascolaires proposées par l'école, que leurs aînés.

Bref, ces élèves viennent à la polyvalente dans le but d'y apprendre les choses qui leur seront utiles dans leur futur. Ils se conforment assez bien aux structures et exigences de la polyvalente et s'en remettent au bon jugement de leurs professeurs. Ils tentent de se situer personnellement dans cette vaste structure en adoptant une attitude plutôt individualiste. Ce qui compte pour eux, c'est de réussir leurs cours, d'éviter les sanctions pouvant découler de comportements déviants et d'être de bons élèves aux yeux des

adultes. Ils chercheront enfin, à se faire des amis, afin d'éviter de se retrouver seuls; l'isolement dans une polyvalente serait fatale à en croire ces élèves. C'est pourquoi ils s'entraideront facilement, mais un peu de façon conditionnelle, où l'entente serait du genre "comme je ne veux pas être dénoncé, je ne dénonce pas l'autre".

4.4.2 Les élèves de secondaire V

Davantage centrés sur les activités que l'école offre plutôt que sur la "liberté" qu'on y découvre en sortant de l'école primaire, ces élèves semblent être plus critiques à l'égard de l'utilité de ce qu'on leur apprend pour leur futur.

La relation pédagogique qui s'établit entre eux et leurs professeurs revêt un caractère important dans l'appréciation qu'ils font de l'école. Très sensibles à l'injustice ou au favoritisme, ils n'hésiteront pas, non plus, à blâmer un professeur ne sachant pas faire régner l'ordre dans sa classe ou fournissant un enseignement jugé médiocre; leur réussite scolaire personnelle est en jeu et c'est justement le rôle du professeur de leur faciliter leur passage dans la polyvalente.

Les élèves de secondaire V attribuent effectivement un rôle au professeur même s'ils ont appris à distinguer la personne de sa fonction. En dehors du contexte de la classe, ils verront davantage la personne qu'est le professeur, mais autrement, ils exigeront que le professeur s'en tienne à son rôle professionnel. Il semble d'ailleurs que la principale source de tension régnant entre ces élèves découle de la jalousie engendrée par la quête de la meilleure note, et cette note, c'est le professeur qui l'attribue. De plus, cette réussite personnelle pourrait également être un élément de différenciation entre pairs.

Toutefois, même si une certaine tension est présente entre les élèves, leur relation avec leurs pairs revêt quand même un caractère solidaire. Cependant, cette solidarité est limitée; leur réunion sert surtout à raffermir un sentiment d'appartenance plutôt qu'à contrer l'isolement à tout prix. Ils comptent sur leurs pairs pour se faciliter leur vécu quotidien dans la polyvalente, à travers les activités parascolaires, lesquelles sont en fait, la trame de fond sur laquelle se greffent des apprentissages d'ordre scolaire et dont la portée est en grande partie liée au futur. Ainsi, les pairs représentent une des seules réalités vraiment ancrée dans le présent. Ces élèves semblent avoir appris qu'il n'est pas bon de rester seul dans une collectivité et

que c'est par rapport à elle qu'on arrive à se situer et à se construire une identité propre.

Enfin, ces élèves de secondaire V semblent distinguer de plus en plus la fonction "académique" de la fonction "socialisante" de l'école. La connaissance des normes qu'ils ont acquise au fil des ans, semble leur permettre une certaine distanciation par rapport au cadre formel, et souvent perçu comme contraignant, de l'école. Ils partagent tous l'objectif de réussite scolaire et s'entendent pour maintenir un maximum de cohésion dans la classe, en vue d'obtenir un enseignement pouvant leur garantir une place de choix dans cette sphère future et difficile à saisir qu'est le monde adulte du marché du travail.

Ils accordent également une importance unanime aux activités parascolaires, principaux lieux où peut se concrétiser la liberté de choisir, de participer sur une base volontaire à quelque chose qui vient de l'extérieur.

4.4.3 Principaux traits de différenciation entre les élèves de secondaire I et de secondaire V

- Concernant l'appréciation des pairs:

La façon différente dont les élèves se situent par rapport à leur groupe de pairs pourrait se schématiser de cette manière: pour les élèves de secondaire I, le "JE" est parmi un ensemble de "JE", alors que pour les élèves de secondaire V, le "JE" est situé parmi "EUX" (plutôt que parmi "NOUS"). L'élève se situerait d'abord par rapport à des individus, puis graduellement par rapport à "un" groupe d'individus lui ressemblant, et non pas par rapport à "son" groupe. C'est ainsi que pourrait s'expliquer, en partie, l'individualisme caractérisant les élèves plus jeunes et la solidarité "conditionnelle" qu'on retrouve chez les plus âgés.

Au début, les pairs servent surtout à se rassurer et à se protéger contre l'isolement alors que par la suite, ils contribuent davantage à l'expression de leur présence en tant que groupe d'acteurs distinct; les pairs sont aussi devenus un point de référence essentiel dans ce processus d'identification personnelle et sociale qui caractérise l'adolescence.

Plus on se rapproche de la fin de l'étape des études secondaires, plus on semble avoir appris à gérer les conflits

entre pairs dans la classe, car l'enjeu de la réussite scolaire surpasse maintenant celui de la compétition pour prendre sa place en tant que membre de la "communauté".

- Concernant l'appréciation des professeurs:

Pour les élèves de secondaire I, le professeur est un personnage faisant partie de la structure scolaire. C'est lui qui rappelle à l'ordre et qui voit au maintien de la discipline, tout en enseignant ce qui nous sera utile plus tard. Pour les élèves plus âgés, le professeur s'est "humanisé", il est une personne qui tient un rôle particulier dans le contexte de l'école. Le professeur est là pour témoigner de notre réussite et nous aider à y parvenir avec le moins de difficultés possible.

Les élèves de secondaire V sont plus critiques à l'égard de leurs professeurs que les plus jeunes et ils leur accordent une autorité moins étendue sur leur vécu scolaire. Ils les tiendront comme les principaux responsables lorsqu'un cours ne se déroulera pas bien alors que les élèves de secondaire I endosseront plus facilement le blâme.

- Concernant l'appréciation de l'école:

Bien que les élèves semblent de moins en moins accepter l'école dans son ensemble, il apparaît que les élèves de secondaire V se sentent également moins assujettis par certains règlements qu'ils transgresseront plus souvent que les élèves plus jeunes.

Pour les élèves plus jeunes, l'école est davantage un lieu règlementé, jouant un rôle d'encadrement pour le quotidien. Pour les élèves les plus âgés de la polyvalente, cette dernière est plutôt considérée comme la "jonction" de deux mondes parallèles composés d'une part, d'activités parascolaires et de rencontres d'amis et d'autre part, d'activités académiques au contenu plus ou moins concret.

Les activités parascolaires offertes à l'école semblent perçues comme la possibilité de participer à une diversité d'activités pour les élèves de secondaire I, alors que pour leurs aînés, elles représentent davantage la possibilité d'exprimer leurs propres intérêts et de pouvoir dire oui ou non à des propositions venant de l'extérieur.

Enfin, remettant de plus en plus en question l'utilité de leurs apprentissages académiques pour le futur, les élèves de secondaire V, plus que ceux de secondaire I, douteront

également de l'impact de l'école dans son effort à leur inculquer certaines valeurs telles que l'ambition, l'honnêteté et la camaraderie.

4.4.4 Principaux traits communs des élèves de secondaire I et de secondaire V

- Concernant l'appréciation des pairs:

La présence des pairs est considérée comme l'un des principaux attraits qu'offre la polyvalente. La possibilité de côtoyer plusieurs adolescents et de partager son quotidien avec des "semblables" ayant des buts et des contraintes similaires, parait alléger le passage obligatoire dans une polyvalente anonyme.

Les pairs représentent les seules personnes avec qui l'on puisse vraiment partager l'autre aspect du vécu organisationnel, soit celui des projets concrets et immédiats, non scolaires, ayant un ancrage dans le quotidien.

Bien que les pairs facilitent ce passage dans la polyvalente, ils sont aussi source de conflits. Il semble que le besoin de s'approprier de leur milieu, pour le rendre plus "humain" et plus à leur "image", crée un certain niveau de

tension entre groupes d'élèves de niveaux scolaires différents.

De plus, à en croire l'ensemble des élèves, il semble que les situations de violence soient assez fréquentes puisque ces derniers disent qu'ils ont même été frappés par d'autres élèves, selon près de la moitié d'entre eux.

Enfin, il semble que la réussite scolaire soit chose personnelle, car plus de 80% d'entre eux feront leurs devoirs plutôt seuls et que les bonnes notes sont importantes pour à peu près la même proportion d'entre eux.

- Concernant l'appréciation des professeurs:

Pour tous les élèves, il semble important de maintenir une bonne entente avec leurs professeurs. Par contre, ils sont aussi nombreux et catégoriques à juger certains professeurs comme étant vraiment inutiles.

Les élèves sont, dans les mêmes proportions, partagés sur ce qui est plus important pour être bien vu par les professeurs, à savoir s'il faut avant tout faire son travail correctement (54,54% et 59,62%) ou s'il faut surtout être poli et discipliné (44,70% et 38,46%).

Quant au favoritisme que certains professeurs ont tendance à témoigner à l'égard de certains élèves, la grande majorité d'entre eux, soit environ 90%, en dénoncent la présence. Cependant, presqu'autant sont d'avis que, dans l'ensemble, les professeurs prennent leur travail au sérieux.

- Concernant l'appréciation de l'école:

Presque la totalité des élèves estime être dans une bonne école même si à peine plus de la moitié préfère aller à la polyvalente plutôt que de rester à la maison.

Ce qu'ils aimeront surtout à la polyvalente sont les activités parascolaires ainsi que les nombreux pairs qu'il leur est possible de rencontrer. Toutefois, l'aspect le plus négatif est lié à l'école en tant que structure formelle, régie par de nombreux règlements et des horaires fixes.

Un peu plus de la moitié des élèves citent en premier lieu, des interdictions liées à des comportements d'ordre social. Toutefois, ils seront assez nombreux à les transgresser.

Enfin, tous s'entendent à dire que l'école favorise l'apprentissage de la discipline et du sérieux à accorder au

travail. Bien qu'à un degré moindre, la débrouillardise est aussi du nombre. Toutefois, là où la polyvalente a le moins d'impact, concerne d'abord l'apprentissage de l'ambition, puis de l'honnêteté et de la camaraderie.

4.5 Interprétation et discussion des résultats

L'analyse des résultats qui vient d'être présentée selon la démarche hypothético-inductive, celle qui part de l'expérience vécue des adolescents pour aller vers une vue de plus en plus générale des caractéristiques de l'ensemble des deux groupes, nous amène maintenant à situer ces données par rapport au cadre théorique, en les interprétant selon les éléments du système d'action concret retenus et qui sont les suivants: stratégie, marge de liberté, zone d'incertitude et relation de pouvoir.

Mais d'abord, rappelons brièvement les questions initiales de cette recherche. Nous cherchions à savoir concrètement quelle est la marge de manoeuvre, la source de pouvoir de l'élève dans la polyvalente, les stratégies qu'il privilégie ainsi que la nature des enjeux pouvant orienter ses choix tout au long de son cheminement scolaire à la polyvalente. Nous nous intéressons à l'action collective éducative et nous avons vu que toute action collective engendre des problèmes liés à la coopération entre les acteurs. C'est alors qu'émergent des systèmes d'action concrets servant à

résoudre les problèmes concrets du quotidien qui n'ont pas nécessairement été prévus par l'organisation. Les acteurs sont amenés à évoluer au sein de relations de pouvoir, car toute organisation étant structurée, détermine implicitement des marges de manoeuvre délimitées par un ensemble de contraintes et qui ne se répartissent pas également entre les acteurs. Aussi, les acteurs doivent adopter des stratégies leur permettant d'atteindre les objectifs fixés par l'organisation tout en poursuivant leurs objectifs personnels.

Nous avions également relevé, à travers la pré-enquête, des données nous indiquant que les élèves poursuivaient parallèlement deux catégories d'objectifs; il s'agissait d'objectifs liés aux activités d'apprentissage scolaire et ayant une répercussion dans le futur, ainsi que d'objectifs liés aux activités parascolaires et à l'organisation de la vie quotidienne, et ayant des répercussions dans l'immédiat. Les constats ayant découlé de ces données laissaient voir que les élèves construisaient leur vécu en fonction des mêmes objets mais les appréciaient différemment, ce qui laissait supposer des cheminements différents par rapport à la poursuite d'objectifs semblables dans des environnements aussi semblables.

Ces questions découlent de notre interrogation générale sur les modifications des rapports des élèves avec autrui, dans une optique de socialisation dans le milieu de la polyvalente. Nous croyons qu'une meilleure connaissance de ce "vécu organisationnel"

est la principale source d'informations nous permettant de saisir la place active qu'occupe l'élève dans l'action collective éducative.

Ainsi, l'utilisation des éléments relatifs au système d'action concret s'avère pertinente, car elle permet d'analyser les acteurs-élèves sous leur aspect dynamique, faisant appel à tout ce qui caractérise explicitement et implicitement une polyvalente.

4.5.1 Cheminement de secondaire I à secondaire V

Comme nous avons pu le constater au point 4.3 du présent chapitre, les perceptions des élèves sur différents objets se modifient alors que d'autres demeurent relativement semblables.

Les enjeux vécus à la polyvalente semblent de deux ordres, soit l'organisation d'un quotidien permettant d'y retrouver des satisfactions immédiates et ayant trait aux préoccupations actuelles des adolescents et, dans un deuxième ordre, la réussite scolaire passant par des apprentissages académiques et permettant, selon les promesses des adultes, de s'offrir une meilleure place dans la société via son occupation sur le marché du travail.

Toutefois, bien que nous retrouvions ces deux types d'enjeux chez tous les élèves, il semble que la place qu'ils occupent se modifie au cours des années. En effet, les élèves de secondaire I sont d'abord préoccupés à s'approprier leur environnement, en tentant d'éviter l'isolement et en cherchant à se situer personnellement à travers un ensemble d'individus. Il semble que ce n'est qu'après s'être situés par rapport à un groupe que leur souci de la réussite scolaire devienne prépondérant dans leurs objectifs. Aussi, les élèves de secondaire V semblent être devenus de plus en plus conscients de ces deux types d'enjeux, changeant ainsi l'appréciation qu'ils font des trois principaux objets (pairs, adultes, école) à partir desquels ils construisent leur vécu, les amenant à réévaluer leurs façons d'agir au sein de la polyvalente, en adoptant de nouvelles stratégies.

Cependant, cette prise de conscience graduelle n'est pas sans impact dans le type de relation que les élèves entretiennent à l'égard de leurs pairs et des professeurs ainsi que par rapport à toute l'école en général. Car pour adopter de nouvelles stratégies, l'élève devra avoir découvert de nouvelles façons de "jouer avec les règles du jeu" et y avoir trouvé des opportunités de gains, lui permettant d'atteindre ses objectifs avec le moins de contraintes possibles. Par conséquent, l'élève aura élargi sa marge de manoeuvre en ayant, notamment, pris conscience de façon plus concrète de

sa marge de liberté individuelle et en ayant appris à contrôler d'autres zones d'incertitudes, lui permettant de négocier sa participation aux jeux s'étant établis entre lui et les autres acteurs, sous des aspects nouveaux ou réajustés.

C'est ainsi que ses relations avec les pairs, d'abord caractérisées par un individualisme servant à se sortir de l'isolement, deviennent de plus en plus caractérisées par la solidarité, bien que conditionnelle, permettant surtout l'agrandissement de leur source de pouvoir face aux adultes. En effet, la recherche de l'appui des pairs est en fait "stratégique", car leur affiliation à ce groupe constitue leur principale source de pouvoir dans leurs relations avec les professeurs.

Quant à l'évolution du type de relation entre les élèves et les professeurs, où ces derniers ont une autorité moins étendue sur le vécu quotidien des élèves plus âgés, nous remarquons la recherche d'un rapport de pouvoir davantage circonscrit autour de la tâche scolaire et de l'importance de la réussite, qu'en regard de leurs comportements en tant qu'individus. Les élèves de secondaire V, ayant appris à différencier le rôle professionnel de l'individu qu'est le professeur, chercheront à restreindre l'influence qu'a le professeur sur la poursuite de leurs objectifs, au niveau du "scolaire".

Cependant, pour arriver à diminuer l'emprise des professeurs sur leur vécu, les élèves miseront sur certains aspects de leur pouvoir. Ils auront appris à gérer leurs conflits entre eux, afin de présenter au professeur un groupe solidaire, capable de s'accorder pour entreprendre quelque chose ensemble. Ils se garderont une certaine distance avec les professeurs, de façon à conserver pour eux leurs aspirations personnelles, tout en cherchant à connaitre leurs professeurs sur le plan personnel, évoquant "l'humanisation" des relations. Quant aux élèves plus jeunes, pour qui un professeur est davantage considéré comme un personnage faisant partie de la structure scolaire, ils chercheront à bâtir des relations visant à se faire accepter et reconnaitre par les professeurs, tout en fournissant un travail bien fait et en étant polis et disciplinés.

Les élèves cherchant ainsi à se construire une vie "sociale" permettant de répondre à leurs besoins immédiats d'adolescents, tout en souhaitant réussir sur le plan scolaire, afin de se ménager une position de choix dans leur vie future de travailleurs, rejettent de plus en plus massivement l'institution scolaire. Pour les plus jeunes, le fait que les structures scolaires soient entièrement régies par les adultes, demeure encore très légitime. Cependant, pour les élèves plus âgés, la polyvalente est de plus en plus désinvestie et elle se présente comme un cadre rigide et imperson-

nel, ayant une trop forte emprise non pas sur leur temps et leur énergie, mais sur leur personnalité. On pourrait aussi comprendre leur opposition et leur jugement de plus en plus critique à l'égard des professeurs, par le fait que les élèves identifient ceux-ci à l'organisation scolaire.

4.5.2 Le modèle général

Nous posons pour les adolescents, acteurs-élèves, comme "problème" issu de l'action collective d'une polyvalente, celui de concilier la poursuite des objectifs d'ordre scolaire et liés au futur, aux objectifs d'ordre parascolaire et quotidiens et liés à l'immédiat, dans une structure organisationnelle élaborée par des adultes et définie par un ensemble de règlements et de contraintes diverses.

Afin de pouvoir proposer un modèle général sur l'évolution du vécu organisationnel des adolescents, nous considèrerons les principales observations relevées à travers l'analyse des résultats obtenus au questionnaire présenté aux élèves de secondaire I et de secondaire V. Ces observations sont interprétées selon les éléments du système d'action concret retenus, soit la marge de liberté et les zones d'incertitude, les stratégies ainsi que les relations de pouvoir, afin de connaître la marge de manoeuvre réelle de

l'adolescent et les sources de pouvoir qu'il utilise pour élaborer des stratégies lui permettant d'atteindre l'ensemble de ses objectifs. Les observations servant à la construction du modèle général du vécu organisationnel des acteurs-élèves sont les suivantes:

- Concernant la marge de manoeuvre et les sources de pouvoir des adolescents:

La principale et la plus investie des sources de pouvoir des adolescents réside en leur affiliation à leur groupe de pairs, soit les ressources humaines. Les alliances qu'ils établissent entre eux et la somme des appuis qu'ils obtiennent sont, cependant, d'une portée restreinte; cette source de pouvoir a comme contrepartie, celle de la capacité à gérer les conflits internes du groupe d'acteurs impliqués. Si des conflits ou des tensions prennent trop d'ampleur, la marge de manoeuvre des acteurs-élèves en est directement diminuée, car les autres sources de pouvoir dont peut disposer un acteur dans une organisation sont pratiquement hors de portée pour les élèves.

En effet, pour qu'une ressource puisse être considérée à titre de source de pouvoir, il est essentiel qu'elle soit maitrisée par l'acteur et que ce dernier puisse l'utiliser

pour sa propre action. Or, les autres types de ressources que celles dites humaines, ne permettent pas à l'acteur-élève de les utiliser, étant donné la position que lui a désignée la structure organisationnelle de l'école; c'est-à-dire le **destinataire** d'une action organisée et mise en oeuvre par les adultes, dans le but de le "façonner" conformément à ce que les objectifs de formation, les procédures pédagogiques et les activités, déterminent préalablement comme bon et essentiel pour lui. Les autres types de ressources étant les suivantes:

> Les ressources juridiques comprennent la somme des droits qu'un acteur possède à propos de sa propre action;
>
> les ressources matérielles comprennent la somme des biens qu'un acteur possède à propos de sa propre action;
>
> les ressources symboliques comprennent la somme des insignes, dont le prestige, dont dispose un acteur à propos de sa propre action;
>
> les ressources informationnelles comprennent la somme des connaissances dont un acteur dispose à propos de sa propre action; (1).

Cependant, comme nous avons pu constater qu'un niveau assez élevé de tension régnait chez les deux groupes d'élèves, mais que d'autre part, une forme de solidarité semblait

---

1. Bergeron, H., Laliberté, G.-R. et Robert M., Etude de projets éducatifs québécois, tome 2, Laval: P.U.L., 1987, p. 516

s'être instaurée chez les élèves de secondaire V, nous croyons que les élèves acquièrent tout de même une connaissance des "règles du jeu" suffisante pour pour être en mesure de s'écarter d'une trop grande emprise de l'école sur leurs actions. Les ressources humaines que constituent les pairs, demeurent quand même parmi les principales sources de pouvoir de l'élève, tant dans la poursuite de ses objectifs liés au futur (activités scolaires) que de ses objectifs liés à l'immédiat (activités parascolaires, organisation du quotidien des adolescents). Cependant, comme les enjeux se modifient tout au long du passage des adolescents dans la polyvalente, allant de l'appropriation des lieux à l'appropriation de leur identité personnelle et sociale, il semble que, faute de diversité dans les sources de pouvoir, les élèves désinvestiront l'école de façon à alléger le poids des contraintes organisationnelles.

Toutefois, ce désinvestissement peut être vu comme un choix "rationnel" et constituer, à sa façon, une certaine source de pouvoir, dans la mesure où il devient zone d'incertitude pour les autres acteurs, notamment, les professeurs. En effet, l'attitude de rejet de l'institution scolaire que semblent développer les élèves plus âgés, peut devenir source d'interrogation et de problèmes pour les professeurs. Cette attitude, difficilement contrôlable par les professeurs et dont les actions qui en découlent peuvent créer des situa-

tions et des réactions imprévisibles, suscite la mobilisation des ressources des professeurs en vue de redéfinir la situation de manière à augmenter leur propre pouvoir d'action, afin de poursuivre leurs objectifs d'enseignement et de formation. Notons qu'à cet égard, les professeurs disposent d'un plus large éventail de ressources et qu'ils les utiliseront dans la relation de pouvoir qui s'est établie entre eux et les élèves.

- Concernant les stratégies généralement privilégiées dans le vécu organisationnel et le type de relations entre les adolescents et les autres acteurs:

De toute évidence, la capacité de vivre des relations de pouvoir constitue un des aspects centraux de la capacité relationnelle des acteurs. Aussi, les stratégies utilisées plus ou moins consciemment, viseront l'agrandissement de la marge de manoeuvre de l'acteur et dépendront de sa propre perception de la place qu'il occupe au sein du système. Or, comme nous avons remarqué que les élèves plus jeunes déployaient beaucoup d'énergie pour s'approprier leur environnement et s'y tailler une place, nous pouvons supposer que malgré un certain niveau de conflit en situation de classe, ces élèves optent pour une stratégie que nous pourrions qualifier "d'attitude effacée" ("low profile") dans leurs

rapports avec les professeurs, afin de s'en faire accepter, et "de conquérant" dans leurs rapports avec leurs pairs, afin de s'en faire des alliés pouvant les tirer de l'anonymat et de l'isolement.

Ce n'est que graduellement que "la stratégie" se modifierait en fonction d'une connaissance accrue du milieu et des autres acteurs qu'acquièrent les adolescents tout au long de leur cheminement dans la polyvalente. En effet, nous avons observé de la part des élèves de secondaire V, un désinvestissement de l'institution scolaire tout en concentrant leurs objectifs autour de la réussite scolaire qui représenterait "la façon de se sortir gagnant" de cette organisation. Ayant appris à gérer plus facilement leurs conflits entre pairs au profit d'une solidarité offrant la possibilité de se distinguer comme groupe, ces élèves peuvent également davantage compter sur eux-mêmes sans craindre démesurément l'isolement tant combattu par les plus jeunes, car ils auront acquis une meilleure connaissance des "règles du jeu", transgressant certaines types de règlements sans crainte de sanctions.

C'est ainsi que nous pourrions caractériser le type de stratégie globale dans leurs rapports avec les pairs par une "stratégie de la reconnaissance mutuelle", afin, bien entendu, de se reconnaître entre membres d'un groupe distinct,

mais aussi de se reconnaitre leurs libertés individuelles. Quant à la stratégie privilégiée dans leurs rapports avec les professeurs, nous pourrions parler de "stratégie de pourparlers", permettant à ces élèves de faire valoir leur point de vue, tout en s'assurant de demeurer dans les limites de l'acceptable pour ne pas mettre en péril leur réussite, si tributaire à leurs yeux, de la note qu'accorde le professeur aux réalisations scolaires.

Enfin, il est à noter que les types de stratégies issues de nos observations traduisent davantage l'aspect "défensif" dans le comportement des adolescents que l'aspect "offensif". Parlant du comportement de l'acteur, Crozier et Friedberg le présentent ainsi:

> C'est enfin du comportement qui a toujours deux aspects: un aspect offensif: la saisie d'opportunités en vue d'améliorer sa situation; et un aspect défensif: le maintien et l'élargissement de sa marge de liberté, donc de sa capacité à agir. (1)

Par ailleurs, il n'est pas étonnant de voir prédominer l'aspect défensif chez les acteurs-élèves, compte tenu du peu de sources de pouvoir dont ils disposent et dont ils ont finalement peu l'occasion d'explorer dans une structure où

---

1. Crozier, M., Friedberg, E., <u>L'acteur et le système</u>, Paris: Editions du Seuil, 1977, p. 47

l'élève est considéré comme un "demi-acteur" et à qui l'on donne des "demi-informations" sur l'organisation dans laquelle il évolue. Par contre, comme tout acteur n'est jamais totalement dépourvu de liberté, si minime soit-elle, l'adolescent, dans son imprévisibilité, influence sans contredit l'ensemble des actions des autres acteurs et du système d'action concret dans lequel il évolue. Ainsi, même si son action est limitée, elle est quand même présente et elle témoigne de la place "active" qu'occupe l'adolescent dans l'ensemble de l'action collective éducative.

C'est ainsi que le désinvestissement et le rejet que semblent développer les élèves à l'égard de l'école et qui pourrait, à première vue, faire douter de l'importance qu'ils accordent à leur réussite scolaire, devient au contraire, une "stratégie rationnelle" leur permettant de concilier la poursuite de leurs objectifs de réussite scolaire sans entraver leurs objectifs personnels liés à leur quête d'identité personnelle et sociale, passant par l'opposition au monde adulte; car les adolescents accordent autant d'importance à ces deux types d'objectifs, et l'échec, dans l'un comme dans l'autre, pourrait compromettre l'ensemble du cheminement de l'adolescent.

Les adolescents sont donc d'une part, destinataires d'une action collective mais sont également "contributeurs"

dans cette action qui leur est destinée, car ils cheminent en faisant des choix, plus ou moins consciemment, de comportements et d'attitudes en fonction de leur propre intérêt.

CHAPITRE V

Synthèse des résultats et conclusion

5.1 Synthèse des résultats

Cette étude poursuivait comme but celui de mieux connaitre le vécu organisationnel des adolescents dans le milieu d'une polyvalente. Nous nous interrogions sur la façon dont se modifiaient les rapports des adolescents à autrui dans une perspective de socialisation et ce, principalement à travers la relation pédagogique qui les lie aux professeurs et à travers la relation entre pairs.

De plus, sachant que les élèves poursuivent à la fois des objectifs d'ordre scolaire et liés au futur ainsi que des objectifs d'ordre personnel et liés à l'immédiat, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes: comment l'élève s'y prend-t-il pour atteindre l'ensemble de ses objectifs, de quelle marge de manoeuvre et de quelles sources de pouvoir dispose-t-il, quelles stratégies privilégie-t-il et comment se modifient ses relations à l'intérieur du contexte de la polyvalente.

A partir d'éléments recueillis lors d'entrevues, nous avons construit un questionnaire auquel 246 élèves ont répondu, dont 132 de secondaire I et 114 de secondaire V. Pour analyser les résultats obtenus par le biais du questionnaire, nous avons utilisé la

méthode de l'analyse stratégique empruntée à Crozier et Friedberg dans leur ouvrage L'acteur et le système (1977). Cette méthode utilisant les concepts du système d'action concret, nous permet de traiter les données de manière à pouvoir les analyser en tenant compte de la rationnalité de l'acteur dans ses comportements et attitudes, et en le situant en rapport à d'autres acteurs et non pas en le sortant de son contexte et de l'impact mutuel entre ce dernier et l'acteur.

Nous avons donc respecté l'approche hypothético-inductive propre à l'analyse stratégique, partant de l'expérience vécue des acteurs pour en arriver à déterminer des caractéristiques de plus en plus générales sur les deux groupes étudiés, soit les élèves de secondaire I et de secondaire V.

C'est ainsi que nous sommes parvenus à déterminer les principaux points de différenciation et points communs entre les deux groupes d'adolescents ainsi que le modèle général du cheminement entre l'arrivée à la polyvalente et la sortie. Nous avons identifié les principales composantes de pouvoir des élèves ainsi que les stratégies privilégiées, ceci nous permettant de proposer une explication quant aux modifications des relations des adolescents à l'égard de leurs pairs, des professeurs et de l'école. Globalement, nous arrivons aux constats suivants:

- Dès l'entrée dans la polyvalente, les élèves sont d'abord préoccupés à se trouver des alliés dans leur groupe de pairs, afin d'éviter l'isolement à tout prix. Par la suite, les élèves deviendront davantage préoccupés par leur réussite scolaire.

- Cependant, les élèves de secondaire I demeurent davantage individualistes, devant d'abord se situer personnellement par rapport à leurs pairs puis, ensuite, par rapport à l'ensemble de la polyvalente comme membres d'un groupe distinct. Les élèves plus âgés auront développé une certaine solidarité, ayant appris à gérer plus facilement les conflits entre pairs, et servant à se faciliter mutuellement leur passage dans la polyvalente au niveau du quotidien.

- Par ailleurs, il semble que la présence de pairs à la polyvalente soit la principale source de satisfaction des adolescents dans ce passage obligatoire de l'école. Les pairs sont les seules personnes avec lesquelles il est possible de partager ses projets concrets et immédiats, vraiment ancrés dans le quotidien.

- Plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, plus ils apprennent à distinguer le rôle professionnel de la personne qu'est le professeur. Toutefois, en situation de classe, tous les élèves préfèreront que le professeur s'en tienne à son rôle professionnel.

- Les élèves deviennent de plus en plus critiques à l'égard des professeurs et ils leur accordent une autorité moins étendue sur leur vécu scolaire que les élèves plus jeunes. Ces derniers endosseront d'ailleurs plus facilement le blâme lorsque les cours ne se passeront pas bien.

- Presque la totalité des élèves, soit plus de 90%, tant chez les plus jeunes que les plus âgés, dénoncent la présence de favoritisme de certains professeurs à l'égard d'élèves. Il est également important de noter un haut taux d'élèves, surtout en secondaire V, affirmant qu'il règne de la jalousie entre eux.

- De façon globale, les élèves acceptent de moins en moins l'école dans son ensemble; on remarque un désinvestissement de l'institution scolaire chez les élèves de secondaire V. Ils mettent d'ailleurs de plus en plus en doute l'utilité de ce qu'on leur apprend pour leur futur.

- Les activités parascolaires étant les plus appréciées par tous les élèves, elles revêtent, cependant, une signification différente: pour les plus jeunes, elles sont perçues comme la possibilité de participer à une diversité d'activités récréatives, alors que pour les élèves plus âgés, elles représentent davantage la possibilité de refuser ou d'accepter sur une base volontaire, quelque chose qui vient de l'extérieur.

- De façon spontanée, les élèves nous parleront principalement de règlements liés à des comportements d'ordre social; ce sont aussi ces derniers que les élèves disent transgresser le plus.

- Il semble, enfin, régner un certain niveau de tension entre les élèves, où près de la moitié d'entre eux disent avoir été impliqués dans des situations de violence et où plus des trois quarts soulignent la présence de méchanceté entre élèves.

Toutes ces observations nous ont conduits à proposer un modèle général sur l'évolution du vécu organisationnel de ces élèves. Comme ces derniers poursuivent parallèlement deux grandes catégories d'objectifs, les uns ayant une répercussion dans le futur, les autres dans l'immédiat, nous croyons que les élèves doivent recourir à une stratégie offrant la possibilité de concilier les énergies déployées en vue de préparer un futur largement indéterminé et celles déployées en vue d'offrir un milieu de vie où le quotidien permet de répondre aux projets immédiats et concrets des adolescents.

Les élèves devant fréquenter obligatoirement l'école, se retrouvent dans un milieu organisé et réglementé, où toute une série d'apprentissages est prévue. Ils évoluent au sein de relations de pouvoir où les acteurs poursuivent des buts parfois fort divergents. Cependant, dans ce type d'organisation, les acteurs-élèves occupent une place particulière: ils sont à la fois

les destinataires d'une action collective, soit celle de l'éducation, et ils sont aussi "contributeurs" dans cette action. Les autres acteurs n'étant considérés que comme "contributeurs", ne portent pas le poids d'être le reflet concret de la réussite ou de l'échec de la mission globale d'éduquer; car ce sont bien les élèves qui, en bout de ligne, témoignent de la réussite ou de l'échec du système éducatif.

Ainsi, dans cette structure où tout est centré sur les élèves, nous constatons que par la position qu'ils occupent, les adolescents disposent de peu de ressources dans les relations de pouvoir qui les lient aux professeurs. En effet, la principale, sinon l'unique source de pouvoir dont ils ont la possibilité de développer, réside en leur affiliation avec leurs pairs (ressources humaines).

Toutefois, comme cette ressource est directement liée à la cohésion à l'intérieur du groupe et qu'il règne un certain niveau de tension chez les élèves, même si les plus âgés semblent avoir appris à mieux gérer les conflits entre eux, il semble que les adolescents doivent (même inconsciemment) développer des stratégies leur permettant d'alléger le poids des contraintes organisationnelles qui se font de plus en plus sentir.

Il semble que les élèves opteront pour une attitude de retrait en désinvestissant l'institution scolaire et où l'enjeu de la réus-

site scolaire prévaudra sur celui de l'appropriation de leur environnement. Ils chercheront à "sortir gagnants" de cette étape scolaire en répondant aux critères de réussite, tout en évitant le plus possible les situations conflictuelles avec les pairs et les professeurs. Ils seront devenus de plus en plus préoccupés par la recherche de leur identité personnelle et sociale plutôt que par la recherche d'un groupe d'appartenance; étant devenus plus solidaires comme groupe d'acteurs ayant des buts semblables, les élèves de secondaire V laissent ainsi les professeurs face à un certain degré d'imprévisibilité de leur part et élargissent, de ce fait, les zones d'incertitude déjà peu nombreuses qu'ils contrôlent. En fait, leur marge de manoeuvre demeure quand même restreinte, s'appuyant surtout sur les ressources humaines que sont les pairs et sur l'imprévisibilité de leur comportement.

Enfin, pour résumer brièvement le type de stratégies que privilégient les élèves de secondaire I et de secondaire V, afin d'élargir leur marge de manoeuvre et donc, leur capacité d'action, nous pouvons qualifier les stratégies comme suit: face à leurs pairs, les élèves plus jeunes utiliseront une stratégie "de conquérant", afin de s'en faire des alliés pouvant les tirer de l'anonymat et de l'isolement; face aux professeurs, qui sont en fait des personnages faisant partie de la structure scolaire, ces élèves opteront pour une stratégie "d'attitude effacée" ("low profile"), afin de s'en faire accepter et de répondre à leurs attentes.

Quant aux élèves plus âgés, ayant acquis une meilleure connaissance des "règles du jeu", ils semblent avoir développé une stratégie de "reconnaissance mutuelle" dans leurs rapports avec leurs pairs. Cette stratégie vise à se reconnaître entre membres d'un groupe distinct et aussi à se reconnaître leurs libertés individuelles. Par rapport aux professeurs, la stratégie semble s'être modifiée pour une de "pourparlers", permettant à ces élèves de négocier leurs opinions et leurs besoins tout en s'assurant de demeurer dans les limites du possible pour ne pas, non plus, risquer leur réussite scolaire qui, à leurs yeux, dépend pour une large part, de la note que leur attribue le professeur dans les travaux scolaires.

Enfin, il est un des constats qui s'applique à tous les élèves et qui confirme aussi une prévision que nous avions émise: ce constat concerne le peu de sources de pouvoir dont peuvent disposer les élèves dans la polyvalente. En effet, l'aspect défensif dans les comportements des adolescents surpasse largement l'aspect offensif. Tout au long de leur cheminement scolaire, les élèves chercheront surtout à maintenir leur marge de liberté plutôt qu'à se mobiliser pour saisir de nouvelles opportunités en vue d'améliorer leur situation.

L'acteur-élève est donc restreint dans sa capacité à agir et à influencer l'ensemble du système, mais il a tout de même un rôle actif dans son cheminement scolaire et dans l'atteinte de ses

objectifs. Et cette part de responsabilité de l'élève sera d'autant plus grande qu'il aura appris à évoluer au sein de relations de pouvoir et qu'il sera devenu plus conscient de ses buts et de sa marge de liberté qui est, entre autre, largement déterminée par son imprévisibilité, sa capacité à prévoir le comportement d'autrui et sa connaissance des règles, tant formelles qu'informelles, régissant toute la structure.

5.2 Conclusion

Tout au long de cette étude, un fait se sera imposé: le statut des adolescents, dans la polyvalente, reste marqué par un pouvoir restreint sur leur propre développement. En effet, l'adolescent se retrouve devant une multitude d'attentes de la part des adultes. Il doit constamment se définir par rapport à l'avenir, à sa vie de futur adulte, sans qu'on ne lui laisse vraiment la possibilité de se définir d'abord par rapport au présent. Car l'adolescence paraît définitivement perçue par les adultes, comme une situation de transition et non une situation en soi. C'est le moment où l'adolescent n'est nulle part: il doit quitter l'enfance pour devenir adulte.

Les adolescents doivent également, durant leur passage à la polyvalente, fournir un effort important sans pouvoir en évaluer le bénéfice probable, ne disposant pas toujours de repères suffisants

sur les formations et professions envisagées. C'est ainsi que la polyvalente tend à être, pour ces élèves, une phase marquée par la difficulté à définir ses enjeux et à délimiter les stratégies possibles. Il leur faut attendre que se précise l'avenir, en ne sachant que partiellement en quoi ils peuvent l'infléchir. La socialisation scolaire s'effectue alors dans le sens d'un sentiment d'étrangeté des jeunes envers une société englobante, où les élèves se trouvent enfermés en un lieu clos, sans autre contenu positif que les relations des adolescents entre eux.

Les seules relations essentiellement ancrées dans l'actuel sont alors celles que les élèves entretiennent entre eux, mais on sait qu'elles ne peuvent pas se développer beaucoup à la polyvalente faute de temps et d'espace certes, mais aussi faute d'enjeux qu'elles puissent s'approprier à l'intérieur de l'organisation. C'est donc pourquoi les élèves en viennent à désinvestir cette école qui ne représente, en fait, qu'un lieu à quitter (sortir de l'enfance pour devenir adulte), et parce que les seules activités vraiment significatives, sont celles vécues à l'extérieur du domaine scolaire.

Aussi, l'école ne considère pas l'élève comme un acteur au plein sens du terme. Elle le confine dans un rôle défini, sans vraiment lui donner la possibilité "d'interpréter" ce rôle selon sa propre perception d'adolescent. Elle exige de lui, qu'il se situe par rapport à un cadre de référence d'adultes qui lui est méconnu,

en vue de se préparer à un avenir flou et insaisissable. De plus, sachant que la construction de la personnalité de l'adolescent passe souvent par l'opposition à l'adulte et que, paradoxallement, c'est justement comme ce dernier qu'il doit devenir, on comprend alors que l'adolescence puisse paraitre, aux yeux des adultes, comme une étape de la vie caractérisée par des aspects provisoires et instables q. on doit modifier (modeler), afin d'atteindre les objectifs visés par une société où l'adulte est considéré comme l'aboutissement du développement de la personne.

Mentionnons enfin, que le vécu organisationnel des adolescents à la polyvalente est caractérisé par des relations de dépendance, car leur statut d'élève ne leur confère ni autonomie, ni pouvoir réels. L'accession des élèves à un statut plus autonome, plus dégagé des évaluations scolaires, et plus conforme aux aspirations de l'adolescence, serait une condition pour pouvoir les considérer comme "contributeurs" dans l'action éducative, mais il n'en est pas ainsi quand on regarde les critiques qui sont adressées à l'école. Nous devons donc constater que la part "active" de l'adolescent à l'intérieur de l'action collective éducative est très restreinte, car l'élève reste d'abord un élément d'une classe. La polyvalente, en préparant l'élève en fonction de son avenir plutôt qu'en le développant en fonction de son actuel, le contraint à être dans une situation équivoque et déséquilibrante, car on ne lui accorde plus le statut d'enfant, ni encore celui d'adulte. Or, plus une polyvalente tentera d'aménager une place à

l'expression et à la participation aux décisions des élèves, non seulement ils apprécieront davantage l'école, ce qui est déjà important, mais cela leur permettra de se situer dès à présent en tant qu'individu, étape essentielle et préalable à la capacité de se projeter dans le futur, et d'être alors en mesure de faire des choix basés sur des stratégies rationnelles. Mais la diversité des mandants qui incombent à la polyvalente en fait une organisation complexe, ce qui accroît le poids des structures, et la tendance à concevoir les tentatives de changement à partir des problèmes de structures.

APPENDICE A

Protocole d'entretien

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

1. ACCUEIL

a) Présentation des personnes présentes.

b) Présentation des buts de la recherche et du contexte entourant l'entretien; ce qui se vit dans une polyvalente pour les étudiants(es)-adolescents(es).

Prévenir l'étudiant(e) de l'enregistrement de l'entretien sur cassette.

c) Renseignements généraux:
- quel est ton prénom
- en quelle année es-tu (niveau scolaire)
- depuis combien d'années es-tu dans cette polyvalente
- dans quelle voie es-tu (option générale ou professionnelle)
- où habites-tu (quartier - rue)
- où étais-tu avant de venir à la polyvalente.

2. ENTRETIEN

a) Questions générales:

- Que se passe-t-il d'intéressant dans ta polyvalente?
- Qu'est-ce que tu dirais si tu avais à parler de ta polyvalente:
  ... à quelqu'un qui ne la connait pas et qui doit y aller l'an prochain?
  ... à des parents qui veulent y envoyer leur enfant?
  ... à une équipe de recherche?
  ... à un autre étudiant qui n'est pas de la région?
  ... du pays?

b) Sous-questions:

- ce qu'on fait à la polyvalente
  / ce qu'on devrait y faire
  / ce qu'on devrait cesser
- comment ça se passe
  / comment c'est supposé se passer
  / comment ça pourrait être mieux
  / est-ce que ça pourrait être pire
- pourquoi on y va
  / à quoi ça sert
  / buts, objectifs

- qu'est-ce qui est important
  / ... qui n'est pas important
- qui y rencontre-t-on
  / le plus souvent
  / le moins souvent
- (aux 5e) comment réussit-on à passer 5 années ici
- est-ce qu'on y apprend quelque chose
  / quoi
  / comment
- qu'espères-tu retirer des années passées ici
  / est-ce possible
  / qu'est-ce qui pourrait t'en empêcher
  / ... te le faciliter
- que vous offre la polyvalente
  / ce qu'elle devrait vous offrir
  / est-ce possible
- ce que tu apprécies le plus et le moins
  / pourquoi

3. CLOTURE

- Vérifier les réactions de l'étudiant(e) face à cet entretien.

- As-tu des choses à me dire qu'il serait intéressant de connaitre?

- Remerciements pour la participation.

- Fin de la rencontre.

APPENDICE B

Questionnaire

A) Nom de l'école: ____________________

B) Niveau: Sec. I ____ Sec. V ____

C) Date de naissance: ____ / ____ / 19____
jour mois année

D) Sexe: fille ____ garçon ____

E) Depuis combien de temps es-tu dans cette polyvalente? ____________

1. Est-ce que tu te sens bien à la polyvalente?

oui (__) non (__)

2. Est-ce que tu dirais que tu es dans une bonne polyvalente?

oui (__) non (__)

3. Qu'est-ce que tu aimes surtout à la polyvalente?

____

____

4. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?

____

____

5. A ton avis, la discipline est:

1) trop sévère (__) 2) pas assez sévère (__) 3) normale (__)

6. Qu'est-ce qui est interdit à la polyvalente?

____

____

7. Qu'est-ce qui est interdit et qu'on fait quand même?

____

____

8. Par rapport aux autres classes de la polyvalente, est-ce que dans la tienne l'ambiance est:

1) plus sympathique (__)　　2) moins sympathique (__)
3) comme partout (__)

9. Est-ce que tu choisis tes copains(es) de préférence:

1) dans la classe (__)
2) dans la polyvalente (__)
3) à l'extérieur de la polyvalente (__)

10. Est-ce qu'il y a de la méchanceté entre élèves?

oui (__)　　non (__)

11. Est-ce que tu fais partie d'une gang ou d'un groupe particulier:

a) à l'intérieur de ta classe?　　oui (__)　　non (__)

b) dans la polyvalente?　　oui (__)　　non (__)

12. Est-ce qu'il y a de la jalousie entre élèves?

oui (__)　　non (__)

13. Est-ce que cela arrive souvent que les élèves de sec. V embêtent ceux de sec. I?

oui (__)　　non (__)

14. Est-ce que toi tu as déjà été frappé(e) ou vraiment embêté(e) par d'autres élèves?

oui (__)　　non (__)

15. Est-ce que tu te sens isolé(e) dans ta classe?

    1) oui, je n'ai pas d'amis(es) dans la classe (__)
    2) oui, je n'ai qu'un(e) ami(e) (__)
    3) non, j'ai plusieurs amis(es) (__)
    4) non, j'ai des tas d'amis(es) (__)

16. Est-ce que c'est facile de vous mettre d'accord entre élèves pour entreprendre quelque chose ensemble?

    oui (__)　　non (__)

17. Est-ce que tu fais tes devoirs:

    1) plutôt seul(e) (__)　　2) plutôt avec des amis(es) (__)

18. Où est-ce que tu vois le plus tes amis(es)?

    1) À la polyvalente (__)
    2) dans la rue (__)
    3) chez-toi ou chez un(e) ami(e) (__)
    4) dans des activités organisées (club, association, etc) (__)

19. Est-ce que vous vous entraidez entre amis(es)?

    1) non, c'est chacun pour soi (__)　　2) oui (__)

20. Est-ce que tu préfères:

    1) aller à l'école (__)　　2) rester à la maison (__)

21. Est-ce que tu participes à la polyvalente à des activités en dehors des des cours (clubs, sports, etc.)?

    oui (__)　　non (__)

22. Que fais-tu pendant ton temps de loisir?
    (tu peux <u>encercler</u> jusqu'à 3 réponses)

    1) sport　2) activités culturelles (danse, musique, poterie, etc)
    3) moto　4) bricolage　5) collections, lecture　6) couture, tricot
    7) cinéma, théâtre　8) télévision　9) autres (quoi?) ______________

23. Est-ce que trouves qu'à la polyvalente il y a assez d'activités organisées en dehors des cours?

oui (__) non (__)

24. Est-ce que, dans l'ensemble, tu as l'impression que ce qu'on t'apprend à la polyvalente te sera très utile plus tard?

oui (__) non (__)

25. Est-ce que dans l'ensemble les cours sont intéressants?

oui (__) non (__)

26. Est-ce qu'ils sont faciles à suivre?

oui (__) non (__)

27. Est-ce que des activités para-scolaires (clubs, jeux, labo-photo, etc) sans surveillants ni professeurs seraient souhaitables?

oui (__) non (__)

28. Est-ce que ce serait possible?

oui (__) non (__)

29. Est-ce que l'emploi du temps de tes cours est bien fait?

oui (__) non (__)

30. Est-ce qu'il y a trop ou pas assez de récréations?

1) trop (__) 2) pas assez (__) 3) ça va (__)

31. Est-ce qu'il y a assez d'installations sportives?

oui (__) non (__)

32. Est-ce que la polyvalente est trop grande ou trop petite?

1) trop grande (__) 2) trop petite (__) 3) ça va (__)

33. Est-ce que dans ta polyvalente on apprend à être:
(réponds OUI ou NON pour chaque ligne)

	oui	non
a) débrouillard(e)	(__)	(__)
b) honnête	(__)	(__)
c) discipliné(e)	(__)	(__)
d) ambitieux(se)	(__)	(__)
e) sérieux(se), travailleur(euse)	(__)	(__)
f) bon(ne) camarade	(__)	(__)

34. Pour bien réussir à la polyvalente, est-ce qu'il faut:

1) surtout compter sur soi-même (__)
2) essayer de se trouver des amis(es), car à plusieurs on travaille mieux (__)
3) être bien avec la direction (__)

35. Est-ce que tu crois que dans la polyvalente vous pourriez vous passer de surveillants?

1) non, absolument pas, car ce serait la pagaille (__)
2) oui, on pourrait maintenir nous-mêmes la discipline nécessaire (__)

36. Qui craignez-vous le plus:

1) le directeur (__)
2) certains professeurs (__)
3) des surveillants (__)

37. Est-ce qu'il t'arrive de sortir de l'école sans autorisation?

oui (__) non (__)

38. Dans l'ensemble, est-ce que tu as de bonnes relations avec tes professeurs?

oui (__) non (__)

39. Dans l'ensemble, est-ce que tu trouves tes professeurs:

1) plutôt sympathiques (__) 2) plutôt antipathiques (__)

40. Est-ce qu'il y a des professeurs dans tes cours pour qui tu as beaucoup d'admiration?

oui (__) non (__)

41. Est-ce qu'il y en a que tu trouves vraiment inutiles?

oui (__) non (__)

42. Est-ce qu'il y a des professeurs que tu crains réellement?

oui (__) non (__)

43. Est-ce que tu es déjà allé(e) dans la salle des professeurs?

oui (__) non (__)

44. Quand on fait une bêtise, est-ce qu'on peut compter sur les autres pour ne rien dire ou non?

1) oui, dans l'ensemble on se tient les coudes (__)
2) non, il y en a toujours qui rapportent pour se faire bien voir (__)

45. Qu'est-ce qui est plus important:

1) être bien avec les professeurs (__)
2) bien s'entendre avec les camarades de classe (__)

46. Dans tes cours, qu'est-ce qui est le plus important pour être bien vu par les professeurs?

1) avant tout faire son travail correctement (__)
2) surtout être poli(e) et discipliné(e) (__)

47. Est-ce que les professeurs se soutiennent les uns les autres?

1) oui, ils sont toujours d'accord contre nous (__)
2) non, il y en a qui prennent notre défense (__)

48. Quand un(e) élève a l'impression d'être injustement traité(e) par un professeur, comment peut-il (elle) se défendre le mieux?

1) se plaindre chez ses parents (__)
2) se plaindre à la direction (__)
3) le mieux, c'est de se tenir tranquille (__)

49. Est-ce qu'on est puni(e) quand on arrive en retard?

oui (__) non (__)

50. Est-ce qu'il est facile de voir les professeurs en dehors des cours?

oui (__) non (__)

51. Est-ce que tu as déjà parlé avec un professeur de tes problèmes personnels?

oui (__) non (__)

52. Quand un professeur punit un élève, c'est parce que:

1) l'élève a fait une faute et mérite une punition (__)
2) le professeur ne sait pas intéresser l'élève (__)

53. Quand un cours ne se passe pas bien, à ton avis c'est la faute:

1) du programme, de la matière (__)
2) du professeur (__)
3) des élèves (__)

54. Est-ce que les professeurs ont tendance à favoriser certains élèves?

oui (__) non (__)

55. Est-ce que les professeurs, dans l'ensemble, se donnent beaucoup de mal pour leurs cours?

1) oui, ils prennent ça très au sérieux (__)
2) non, ils s'en fichent un peu (__)

56. Parmi les défauts suivants qu'on peut rencontrer chez les professeurs, quel est celui que tu trouves le plus pénible pour les élèves? (une seule réponse)

1) crie, s'énerve, mauvais caractère (__)
2) manque d'autorité, se laisse marcher sur les pieds (__)
3) injuste, a des préférences pour certains élèves (__)
4) fait mal son travail (__)
5) trop sévère, ne plaisante jamais (__)

57. Parmi ces qualités, quelle est celle que tu aimes le plus chez un enseignant? (une seule réponse)

1) très sérieux et consciencieux dans son travail (__)
2) sait se faire respecter (__)
3) juste, ne fait pas de différence entre élèves (__)
4) bon pédagogue, explique bien et fait bien travailler (__)
5) fait des cours vivants (__)

58. Est-ce que c'est important à ton avis d'avoir de bonnes notes?

1) oui, c'est important pour avoir la paix (__)
2) non, l'important c'est de ne pas redoubler (__)
3) oui, ça fait plaisir (__)

59. Est-ce qu'à ton avis on peut avoir de bonnes notes tout en étant indiscipliné(e)?

1) oui, on juge le travail et les connaissances, et non pas la conduite (__)
2) non, un(e) indiscipliné(e) aura toujours de mauvaises notes, même s'il (elle) fait un bon travail (__)

60. Est-ce qu'il y a dans la classe des élèves franchement désagréables, impolis(es)?

oui (__) non (__)

61. Dans ta classe, êtes-vous déjà allés trouver un professeur pour obtenir quelque chose?

oui (__) non (__)

62. Si oui, à quel sujet?

1) pour demander qu'il y ait moins de travail (__)
2) pour demander qu'on parle en cours d'un sujet intéressant les élèves (__)
3) pour demander qu'on fasse une sortie, une excursion, qu'on aille voir un film (__)
4) pour prendre la défense d'un(e) élève puni(e) (__)
5) autre (explique) ____________________

63. Que préfères-tu? (une réponse pour chaque question: a, b, c, d, e, f)

a) 1) faire des sorties en groupe avec la polyvalente (__)
   2) participer aux activités régulières organisées dans la polyvalente (ex. sur l'heure du midi) (__)

b) 1) être en cours (__)
   2) ne rien faire (__)

c) 1) faire des sorties en groupe avec la polyvalente (__)
   2) être en cours (__)

d) 1) participer aux activités régulières organisées dans la polyvalente (ex. sur l'heure du midi) (__)
   2) ne rien faire (__)

e) 1) faire des sorties en groupe avec la polyvalente (__)
   2) ne rien faire (__)

f) 1) être en cours (__)
   2) participer aux activités régulières organisées dans la polyvalente (ex. sur l'heure du midi) (__)

<u>Renseignement complémentaire</u>

Quelle profession aimerais-tu exercer plus tard?

____

<u>NOUS TE REMERCIONS D'AVOIR REMPLI CE QUESTIONNAIRE.</u>

Qu'en as-tu pensé?

____

____

____

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANATRELLA, Tony, "Adolescence de toujours et d'aujourd'hui" Etudes, t. 365, (juillet-août 1986), pp. 27-39.

ARDOINO, J. et M. DEBEAUVAIS, "Les forteresses vides de l'enseignement supérieur" Le monde diplomatique, cahier spécial Manière de voir 1, (novembre 1987), pp. 62-65.

BERNOUX, P.
1985 La sociologie des organisations, Paris: Editions du Seuil.

BLOUIN, J. et J. DUFRESNE, "Rapport sur l'école" L'Actualité, vol. 11, no 4, (avril 1986), pp. 34-45.

BONNEVAL, M. et M. MARUANI
1977 Vivre l'innovation pédagogique, Rapport de recherche inédit. Institut national de recherche pédagogique, Paris.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, "Devenir adulte: une nouvelle règle du jeu?" l'Observateur de l'OCDE, no 137, (novembre 1985), pp. 18-21.

CHABOT, M., "L'école: milieu-de-vie ou lieu-de-savoir?" Vie pédagogique, no 49, (juin 1987), pp. 39-41.

CROZIER, M., "Analyse stratégique et organisation scolaire. Questions d'éducation et stratégies du changement" Recherches sociologiques, vol. 15, no 1.

CROZIER, M. et E. FRIEDBERG
1977 L'acteur et le système, Paris: Editions du Seuil.

CROZIER, M. et J.-C. THOENIG, "La régulation de systèmes organisés complexes" Revue francaise de sociologie, vol. 16, no 1, (1975), pp. 3-32.

CROZIER, M., "Sentiments, organisations et systèmes" Revue française de sociologie, vol. 12, (1971), numéro spécial, 2e partie, pp. 141-154.

CROZIER, M., "Pouvoir et organisation" Archives européennes de sociologie, vol. 5, no 1, (1964), pp. 52-64.

CROZIER, M.
1963 Le phénomène bureaucratique, (1971), Paris: Editions du Seuil.

D'AMOURS, M., "La place des élèves. Courage, fuyons!" Mouvements, vol. 3, no 4, (mars-avril 1986), pp. 42-44.

FRIEDBERG, E., "L'analyse sociologique des organisations" Pour, no 28, (1972).

GOUVEIA, J.-L., Document de travail inédit portant sur l'analyse des
1986 systèmes d'action concrets. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'éducation
1979 L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action.

HAMON, H. et al., "L'école à la tronçonneuse" L'évènement du jeudi, no 169, (janvier 1988), pp. 46-66.

LALIBERTE, G.R., M. ROBERT et H. BERGERON, "Etude de projets éducatifs québécois" Les cahiers du LABRAPS, Série Etudes et recherche, Université Laval, vol.3, tomes 1 et 2, (1987).

LECLERC, C., "A nation at risk: analyse critique d'un petit rapport bien populaire" Vie pédagogique, no 40, (janvier 1986), pp. 19-24.

LOWE, J., "Le jeune adolescent et l'enseignement global" L'Observateur de l'OCDE, no 140, (mai 1986), pp. 25-28.

MUSTAKI, S. et D. PATY
1977 Un CES parisien: étude statistique et organisationnelle, Rapport de recherche inédit. A.D.S.S.A., Paris.

PATY, D., "Les sciences sociales et le débat sur l'école" Esprit, no 1, (janvier 1987), pp. 7-23.

PATY, D., "Socialisation des adolescents et organisation scolaire: étude du fonctionnement des collèges français" Recherches sociologiques, vol. 15, no 1, (1984).

PATY, D.
1981 12 collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui, Paris: C.N.R.S. Documentation française.

PATY, D.
1978 La réalité actuelle du fonctionnement des collège, Proposition d'enquête inédite présentée au C.N.R.S., Paris.

PATY, D.
1978 Enquête sur les collèges: questionnaire élèves, Document inédit. C.N.R.S., Paris.

TREPANIER, D. et J.L. GOUVEIA
1987 Le vécu organisationnel des adolescents et adolescentes en milieu de polyvalente (étude empirique), Rapport inédit du projet spécial II. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

TREPANIER, D. et J.L. GOUVEIA
1986 Le vécu organisationnel des adolescents et adolescentes en milieu de polyvalente (étude théorique), Rapport inédit du projet spécial I. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.